



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGE-MP)

ALESSANDRA DE OLIVEIRA VILELA

**FATORES DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília, DF
2023

ALESSANDRA DE OLIVEIRA VILELA

**FATORES DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional da Faculdade de Educação (PPGE-MP) da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus

Brasília, DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

df de Oliveira Vilela, Alessandra
FATORES DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS
PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL / Alessandra de Oliveira
Vilela; orientador Girlene Ribeiro de Jesus . -- Brasília,
2023.
126 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. A história da leitura e os desafios em produzir um país
de leitores. 2. Os resultados das avaliações externas frente
à qualificação docente. 3. Investimentos na educação infantil
como base para os Letramentos. 4. O SAEB e as políticas
públicas de fomento à leitura. 5. 3.3 As bibliotecas
brasileiras e seus desafios para a universalização . I.
Ribeiro de Jesus , Girlene, orient. II. Título.

ALESSANDRA DE OLIVEIRA VILELA

**FATORES DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título mestre em Educação.

Brasília, 06 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus – Orientadora
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Patrícia Vieira Nunes
Membro externo
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)

Profa. Dra. Daniele Xabregas Pamplona Nogueira
Membro interno
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Alcyone Vasconcelos
Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, DF
2023

Dedico este trabalho a Deus por me conceder sabedoria e aos estudantes e professores, que são a base para um país promissor. A educação se faz com o empenho de todos que acreditam no poder transformador da leitura.

AGRADECIMENTOS

*Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar.
Josué 1:9*

Agradeço a Deus por me conceder forças nesta caminhada, mesmo diante dos muitos obstáculos que enfrentei. Sou grata por aqueles que me apoiaram e compreenderam o valor desse objetivo, enquanto reconheço que outros não tenham demonstrado tanto apoio.

Agradeço ao meu primo Fábio Metódio, por ter despertado em meu ser a vontade de ingressar no mestrado, e à minha cunhada, Ivanilde Negreiros, por me fazer acreditar que eu seria capaz de ingressar na UnB.

Fui orientada pela professora Doutora Girlene Ribeiro, que é a mais competente, paciente e tranquila orientadora que eu poderia ter. Obrigada por isso.

Tive uma amiga que conheci no mestrado e que foi parceira durante todo o processo, auxiliando-me nos momentos em que mais precisei. A você, Maria Elena, expresso os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos professores da UnB que me capacitaram nas disciplinas em que me matriculei, permitindo-me continuar produzindo. Sou grata também à Prof.^a Dr.^a Sandra Raquel de Almeida e à Prof.^a Dr.^a Alcyone Vasconcelos, por me acompanharem na qualificação do mestrado e por concederem as sugestões que tornaram esta dissertação ainda melhor que o projeto.

Serei eternamente grata à Prof.^a Dr.^a Patrícia Vieira Nunes e à Prof.^a Dr.^a Daniele Xabregas Pamplona Nogueira por fazerem parte da banca examinadora e contribuírem de forma tão valiosa para a conclusão desta pesquisa.

Agradeço imensamente à minha família e ao meu filho Lucas por compreender minha ausência ao me dedicar aos estudos e por ser a minha inspiração nas pesquisas na Educação Infantil. Não posso deixar de agradecer também ao Secretário de Educação do Novo Gama, Leozenito Corado de Freitas e ao Prefeito Carlinhos do Mangão, por terem regularizado a licença remunerada para os estudos.

Fui a primeira professora do Município do Novo Gama a acreditar que seria possível sensibilizar os responsáveis para regulamentar a lei. Demorou, mas consegui tirar a licença para concluir o mestrado. Até mesmo aqueles que, de alguma forma, tentaram macular a minha índole fazendo denúncias caluniosas a meu respeito no Ministério Público enquanto eu

me debruçava à pesquisa do mestrado, deixo meu legado para que também consigam a licença remunerada para os estudos e utilizem seu tempo para estudar e tratar o estudante da melhor forma possível, com práticas pedagógicas de qualidade.

Ao dedicar tempo para o mestrado, não tem como você voltar igual. O mestrado me fez refletir que precisamos ser assertivos na área da educação e de como os professores precisam se especializar para promover uma educação de qualidade, começando pelo incentivo aos estudos e à leitura.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tendo como objetivo analisar quais fatores de qualidade podem repercutir na formação do leitor e nos resultados do Saeb. A pesquisa utilizou o método qualitativo. Foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico e entrevista semiestruturada com dois diretores e professores do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental de duas escolas selecionadas com maior e menor Ideb. Foram analisados, também, dados do Saeb disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e houve, ainda, o registro de imagens das bibliotecas das escolas públicas dos anos iniciais. Os dados das entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados encontrados indicaram que o caráter multifatorial para a construção do leitor requer o envolvimento de todos os atores com políticas públicas voltadas para a educação eficaz, promovendo, assim, a universalização das bibliotecas, a formação do professor com ênfase na alfabetização e na leitura, além do investimento no letramento na educação infantil. Juntamente com o empenho das famílias e dos gestores, tudo indica que a educação brasileira produzirá melhores resultados. Conclui-se que a pesquisa realizada possibilitou a compreensão dos fatores relacionados à leitura que podem repercutir no desempenho dos estudantes em avaliações externas em larga escala, como o Saeb.

Palavras-chave: Educação. Saeb. Leitura. Ensino fundamental. Avaliação educacional.

ABSTRACT

This research was developed in the field of the professional Master's Degree in Education, from the College of Education of the University of Brasília. Analyzing which quality factors can reverberate on the formation of readers and the results of Saeb was the goal of this research. The assignment used the qualitative method. An analysis of the Pedagogical Political Program and semi-structured interviews with two principals and teachers from the third and fourth year of the Elementary School from two selected schools with the greatest and the lowest Ideb.were made. Also, data from Saeb, available by the National Institute of Educational Research and Studies Anísio Teixeira, was analyzed and there was even the recording of pictures from the schools' libraries in the initial years. The interview data were analyzed through the Content Analysis. The results found indicate that the multi-factorial character for the formation of readers demands the involvement of all the actors with public policies towards an effective education, promoting, this way, the universalization of libraries, the formation of teachers emphasizing the literacy and reading, besides the investment on the literacy in child education. Along the families' and school managers' effort, it all indicates that the Brazilian education will produce better results. As a conclusion, the carried-out study enabled to understand the factors related to reading, which can reverberate on the students' development in big-scaled and external assessments, such as Saeb.

Keywords: Education. Saeb. Reading. Elementary school. Educational assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Engrenagem de múltiplos agentes em prol do estudante	22
Figura 2 – Folheto da campanha “Receite um livro”	32
Figura 3 – Evolução das proficiências médias no Saeb em Língua Portuguesa e Matemática, no 5º ano do ensino fundamental-Brasil.....	48
Figura 4 – Evolução da nota do Saeb dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal.....	49
Figura 5 – Biblioteca A	74
Figura 6 – Biblioteca B.....	74
Figura 7 – Biblioteca C.....	74
Figura 8 – Biblioteca D	74
Figura 9 – Biblioteca E.....	75
Figura 10 – Biblioteca F.....	75
Figura 11 – Biblioteca G	75
Figura 12 – Biblioteca H	75
Figura 13 – Biblioteca I.....	75
Figura 14 – Biblioteca J.....	75
Figura 15 – Biblioteca K	75
Figura 16 – Biblioteca L.....	75
Figura 17 – Biblioteca M.....	76
Figura 18 – Biblioteca N	76
Figura 19 – Biblioteca O	76
Figura 20 – Biblioteca P.....	76
Figura 21 – Biblioteca Q	76
Figura 22 – Biblioteca R.....	77
Figura 23 – Biblioteca inexistente S.....	77
Figura 24 – Biblioteca T.....	77
Figura 25 – Biblioteca U	77
Figura 26 – Geladeira literária da escola com a biblioteca U.....	77
Figura 27 – Biblioteca V	77
Figura 28 – Estante de gêneros textuais	104
Figura 29 – Imagem do vídeo do produto técnico.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Ideb da escola A	66
Gráfico 2 – Evolução do Ideb da escola B	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes curriculares propostos para o Novo Saeb do 2º ano do ensino fundamental	46
Quadro 2 – Componentes curriculares propostos para o Novo Saeb do 5º e do 9º ano do ensino fundamental.....	46
Quadro 3 – Percentual de representação das habilidades da Matriz LP 2º ano EF no teste	46
Quadro 4 – Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa – Saeb	50
Quadro 5 – Formação e tempo de serviço dos participantes	62
Quadro 6 – Características das escolas A e B (2021).....	64
Quadro 7 – Resultado do Ideb e Saeb, anos iniciais, das escolas classes do Gama	68
Quadro 8 – Categorias de análise e eixos temáticos.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Código de Endereçamento Postal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPP	Centro do Professorado Paulista
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
CRE	Coordenação Regional do Gama
Eape	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Iede	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IILer	Instituto Interdisciplinar de Leitura
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDLL	Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PNSL	Programa Nacional Salas de Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBP Sociedade Brasileira de Pediatria
SNBE Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	Introdução	15
2	A HISTÓRIA DA LEITURA E OS DESAFIOS EM PRODUZIR UM PAÍS DE LEITORES	24
2.1	A história da leitura	24
2.2	Os resultados das avaliações externas frente à qualificação docente.....	27
2.3	As práticas de leitura na família.....	30
2.4	Investimentos na educação infantil como base para os Letramentos	33
2.5	Documentos norteadores da leitura e os projetos	38
3	O SAEB e AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À LEITURA	44
3.1	Saeb	44
3.2	Políticas públicas de fomento à leitura	54
<i>3.2.1</i>	<i>Políticas públicas de fomento à leitura no governo de 2018 a 2022</i>	<i>55</i>
3.3	As bibliotecas brasileiras e seus desafios para a universalização.....	57
4	METODOLOGIA.....	60
4.1	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	60
4.2	Participantes.....	61
4.3	Caracterização do contexto da pesquisa.....	62
4.4	Caracterização das duas escolas pesquisadas	64
5	RESULTADOS	66
5.1	Diagnóstico dos resultados do Ideb e Saeb na rede pública do Gama pós-pandemia	66
5.2	Projetos de leitura das escolas analisadas e inseridos no PPP.....	71
5.3	As bibliotecas das escolas públicas dos anos iniciais do Gama.....	73
<i>5.3.1</i>	<i>Imagem das bibliotecas das escolas classes dos anos iniciais.....</i>	<i>74</i>
<i>5.3.2</i>	<i>Bibliotecas das Escolas Jardins – Educação Infantil.....</i>	<i>77</i>
5.4	Análise das entrevistas	78
<i>5.4.1</i>	<i>Categoria 1 – Ações para melhoria na proficiência leitora dos estudantes</i>	<i>79</i>
<i>5.4.2</i>	<i>Categoria 2 – Fatores que influenciam os resultados do Saeb em língua portuguesa nas escolas pesquisadas</i>	<i>82</i>
<i>5.4.3</i>	<i>Fatores que possivelmente auxiliem na melhoria do desempenho dos estudantes</i>	<i>87</i>
<i>5.4.4</i>	<i>Categoria 3 – Estratégias didáticas para a promoção da formação do leitor nos anos iniciais.....</i>	<i>91</i>

6	PRODUTO TÉCNICO: Estratégias didáticas para a promoção da formação do leitor	98
6.1	Sugestões de livros para os professores promoverem a formação do leitor	98
6.2	Dinâmicas diárias de leitura	100
6.3	Estante com os diversos gêneros literários	103
6.4	22 Dinâmicas de leitura em vídeo	105
7	CONCLUSÃO	107
	REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Em 2019 apenas 57% dos estudantes brasileiros do 5º ano do ensino fundamental alcançaram aprendizado considerado adequado em língua portuguesa no Saeb, o percentual esperado seria de 70%. Em 2024 espera-se que o percentual de estudantes no nível adequado seja elevado a 80%, segundo a Meta 7 do Plano Nacional de Educação¹ (BRASIL, 2014b).

De acordo com dados da Prova Brasil, divulgados em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), 70% dos estudantes do 3º ano do ensino médio obtiveram grau insuficiente em Língua Portuguesa (BRASIL, 2018c). Após 12 anos frequentando a escola, a maioria dos estudantes brasileiros não consegue, nem sequer, identificar o assunto principal de um texto após a leitura. Elevar a proficiência leitora dos estudantes tem sido uma tarefa difícil, sendo necessário investimento em ações pedagógicas de incentivo à leitura, principalmente na base. Ou seja, é preciso investir na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para que essas deficiências em leitura não perdurem ao longo da educação básica.

A problemática que envolve a leitura é cumulativa, visto que começa nos anos iniciais e perpetua-se no ensino médio e, até mesmo, no ensino superior. Segundo dados do QEDu, (2019), no Distrito Federal, em 2019, observou-se que apenas 65% dos estudantes do 5º ano da rede pública apresentaram aprendizado adequado na competência leitora e de interpretação de textos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Os índices insatisfatórios em leitura apresentados por meio do Saeb evidenciam, há décadas, uma realidade que deve ser enfrentada no aspecto da competência leitora na sala de aula. Esse é um dos itens responsáveis por elevar ou diminuir a qualidade do ensino de uma escola, a depender da inserção de metodologias e práticas para essa competência. Ressalta-se que a qualidade na educação é um direito da população brasileira, para o cumprimento deste direito é essencial que haja intervenção pedagógica

¹ Meta 7, estratégia 7.2: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem pelo menos 70% (setenta por cento) dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo. Em 2024, o percentual dos estudantes deve ser elevado para 80% dos estudantes com nível suficiente de aprendizado adequado” (BRASIL, 2014b, n.p.).

com estratégias para a formação do leitor. Com foco nesse objetivo, o Instituto Pró-Livro, responsável pela pesquisa Retratos da Leitura, revelou, na quarta edição, dados sobre o envolvimento dos professores com a leitura. Apesar de 65% dos professores afirmarem que gostam muito de ler, 50% responderam não ter lido nenhum título recentemente (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015). É evidente que, quando o professor deixa de cumprir o seu papel como leitor, terá mais dificuldade em incentivar o hábito da leitura, e será quase impossível inculcar esse hábito no estudante.

A atuação do professor em ações que estimulam a leitura pode alavancar melhores resultados na aprendizagem, refletindo-se também nas avaliações externas, tais como o Saeb. Na sua quinta edição, de 2019, a pesquisa Retratos da Leitura² indicou que a proficiência em leitura na sociedade brasileira é precária, ou seja, o brasileiro lê pouco e lê mal, considerando a média obtida de livros lidos, que é de quatro a cada ano. Contudo, se forem retirados os livros didáticos, o número cai para 2,9. A pesquisa considera um leitor quem leu ao menos um livro nos últimos três meses e um não leitor quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019). Muitos brasileiros não leem com mais frequência por não compreenderem o que foi lido; são os denominados analfabetos funcionais.

O último relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizado em 2018, mostrou que três em cada 10 brasileiros apresentavam dificuldades em entender o que estão lendo. Esses números equivalem a uma população de 31% de analfabetos funcionais (INAF, 2018). Para agravar a situação, no período entre 2019 e 2022, o Brasil perdeu mais 4,5 milhões de leitores, segundo dados da quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura (FAILLA, 2021).

Para Flores (2018), o termo leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve o desenvolvimento da consciência linguística do leitor iniciante, a começar pela consciência fonológica. Aprender a ler exige relacionar a fala ao sistema de escrita, vocalizando a produção do fonema correspondente ao grafema escrito [...]. É importante ressaltar que, “ainda que a leitura faça parte dos estudos da linguagem, não é adquirida incidentalmente. Se a fala e a sua audição funcionam de modo automático, sem reflexão

² O Instituto Pró-Livro realiza a pesquisa Retratos da Leitura a cada quatro anos, sempre com a mesma metodologia, de forma amostral. A primeira edição é de 2001, a segunda é de 2007, a terceira é de 2011, a quarta é de 2015, e a quinta é de 2019. Na quinta edição, foram feitas 8.076 entrevistas em 208 municípios. Seus resultados possibilitam avaliar o impacto das políticas e ações, com o objetivo de identificar avanços e impasses, para aprofundar questões que envolvem a formação leitora, no intuito de elevar o índice de leitores no país.

consciente, o mesmo não acontece com a leitura, que exige consciência linguística em vários níveis” (PINTO, 1994).

A família e os professores têm sido os maiores influenciadores para que os estudantes tenham o hábito da leitura – é o que preconizou a mesma pesquisa em 2019. Ao serem perguntados sobre quem os influenciou no ato da leitura de livros, 11% dos entrevistados afirmaram que foram os professores; 8% relacionaram-no ao incentivo da mãe; e 4% indicaram que o pai foi o motivador para o estímulo à leitura. De acordo com os dados, com o passar dos anos e a cada edição, percebe-se que o percentual dos influenciadores da leitura tem diminuído (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019).

Enfim, quando se trata da leitura e seu aprendizado, não é possível confiná-la ao cérebro do indivíduo, como uma habilidade individual, estritamente, intelectual, uma vez que a natureza dessa atividade sociocognitiva envolve o psicológico, é evidente, mas também o social, o contextual. Em famílias de leitores, a facilidade é, em geral, maior, todavia, aprender a ler é um direito de todos, sendo necessário fazer todo o esforço possível para franquear o acesso à leitura a todos os iniciantes, de todos os grupos sociais (FLORES, 2018, n.p.).

Assim, a participação ativa dos pais e responsáveis na educação escolar dos filhos poderá auxiliar no aumento de incentivos à leitura; quando os pais leem em casa, os filhos espelham-se nessa atitude. “A mediação da leitura pelo diálogo, na família e na escola por meio das brincadeiras que envolvem a oralidade (cantigas, rimas, jogos de palavras, parlendas) propiciarão as oportunidades do letramento emergente, produzindo uma alfabetização de modo lúdico e eficaz” (SIQUEIRA, 2021, p. 78-90).

Os letramentos na educação infantil têm ganhado mais espaço com as pesquisas que demonstram a importância de propiciar momentos de ludicidade com práticas que envolvam a consciência fonológica de crianças entre quatro e cinco anos. Segundo Soares (2009),

[...] pesquisas feitas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, comprovaram que as crianças da educação infantil quando orientadas e incentivadas por meio de práticas lúdicas de letramento evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético. A história lida pode gerar atividades de escrita, como pode provocar uma curiosidade que leve a busca de informações em outras fontes; frases ou palavras da história podem vir a ser objeto de atividades de alfabetização; poemas podem levar a consciência de rimas e aliterações.

A pesquisa de Morais, Silva e Nascimento (2020) analisou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) e o ensino da notação alfabética e de práticas de leitura e escrita na educação infantil. Os autores constataram que, em todas as versões da BNCC, pouco se explicitou o direito de as crianças avançarem em sua compreensão da escrita alfabética antes de ingressarem no ensino fundamental. Esses autores alertam ainda o quanto estamos longe de assegurar a nossas crianças – em especial as do meio popular – o direito de, na educação infantil, serem ajudadas a compreender como nosso sistema alfabético funciona. Sugerem também debates públicos sobre as Bases Curriculares a fim de contemplarem o direito das crianças desde a educação infantil para que elas possam ampliar progressivamente seus conhecimentos sobre a língua escrita e sobre sua notação.

Em países com melhores índices na educação, como França e Portugal, é assumida como meta nacional a compreensão do princípio alfabético em currículos da educação infantil (FRANCE-MEN, 2015; PORTUGAL, 2016 *apud* MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Os estudos de Campos *et al.* (2011) comprovam que, ao empreender esforços na base, que é a educação Infantil, os rumos da educação brasileira repercutirão em melhores resultados nas avaliações externas. Em uma pesquisa realizada sobre a contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental, os autores indicaram um nível de qualidade comprometida na maioria das instituições avaliadas em três capitais brasileiras. A pesquisa ressaltou ainda que a frequência das crianças na pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos estudantes na Provinha Brasil. Passados mais de 10 anos da pesquisa de Campos *et al.* (2011), ainda percebemos que a educação infantil continua comprometida. Estamos falando da educação infantil da capital do Brasil, que deveria ser uma das referências no quesito educação.

Sob essa perspectiva, os resultados dos estudantes que têm uma boa qualidade no letramento iniciado na educação infantil, obterão melhores resultados na proficiência leitora nos anos seguintes. A Pesquisa Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares indicou que a presença de um professor envolvido em atividades de leitura e que incentiva os estudantes a frequentarem uma biblioteca aumenta o desempenho em Língua Portuguesa em até sete pontos, na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que representa 63% de um ano de aprendizado (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019).

O Saeb foi instituído em 1990 e tem sido o principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica. Além de aferir a qualidade da educação básica, oferece subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais.

Muitos são os fatores que interferem para os resultados do Saeb. Os estudos realizados sobre a relação ou influência dos fatores intra e extraescolares sobre o desempenho geralmente utilizam como fonte de informação as variáveis coletadas pelos questionários contextuais aplicados pelo Saeb aos estudantes. Todavia, nos questionários contextuais aplicados pelo Saeb não há informações sobre os hábitos de leitura dos estudantes. No questionário do Saeb destinado aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental só existe uma questão sobre leitura, mas é sobre a frequência com que os pais ou responsáveis leem em casa.

O Saeb perpassou por vários governos durante três décadas e obteve inúmeros aprimoramentos. Em 2019 passou por nova reformulação, com a unificação dos nomes das avaliações, que anteriormente tinham nomes diferentes: Prova Brasil, Aneb e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo agora todas identificadas como Saeb e com a mesma periodicidade de aplicação (BRASIL, 2019b). Ao mesmo tempo em que o MEC tem atuado para aperfeiçoar as avaliações externas, tem deixado de lado o empenho para a universalização das bibliotecas.

A ausência de bibliotecas, ou salas de leitura nas escolas e a atitude de protelar sua universalização interferem no desenvolvimento dos projetos de leitura, visto que um ambiente adequado e confortável é um incentivo a mais para alcançar os benefícios proporcionados pelo hábito de ler. Sabe-se que esses ambientes contribuem para desenvolver a competência leitora, formando um estudante crítico e capaz de combater a desinformação.

O baixo índice de leitura e a falta de espaços que contribuem para o seu incentivo interferem também nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice, criado em 2007, é uma iniciativa do Inep para mensurar a qualidade da educação básica a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) obtida a partir do Censo Escolar e as médias de desempenho nos testes, aplicados pelo Inep, de Língua Portuguesa e Matemática obtidas pelos estudantes no Saeb. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino. Na sua criação, o objetivo era que as escolas e redes brasileiras alcançassem a média 6.0 até 2022, correspondente ao nível educacional dos países desenvolvidos (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Indicadores como o Ideb permitem a reflexão e contribuem para a compreensão da execução correta dos recursos, tanto materiais como financeiros, para elucidar os problemas e melhorar a qualidade e o desempenho escolar como um todo. Os indicadores são de suma importância para evidenciar as realidades sociais e mensurar a verdadeira dimensão dos problemas aferidos na sociedade, fornecendo, assim, argumentos na agenda social, para que haja a devida alocação de recursos na busca de soluções (JANNUZZI, 2017).

O Distrito Federal alcançou 6.0 no Ideb do 5º ano do ensino fundamental, mas não atingiu a meta estipulada pelo Inep para o ano de 2019, que era 6.3. Mesmo adotando a política educacional dos ciclos em 2014, que só retém os estudantes no 3º e no 5º ano do ensino fundamental para reduzir os índices de reprovação, ainda assim o Distrito Federal não alcançou a meta. Se os estudantes fossem retidos ao final de cada ano, o resultado do Ideb poderia ser menor. É importante ressaltar que desde 2015 o Distrito Federal não consegue ir além da meta estipulada no 5º ano do ensino fundamental.

Ao revisar a literatura acerca da leitura e sua relação com os resultados escolares, foi identificado um estudo realizado por Almeida e Melo (2018), que investigaram se as políticas públicas de avaliações externas, especificamente da Prova Brasil, influenciavam o ensino de leitura dos professores de uma escola da rede pública estadual da cidade de Araguaína, Tocantins. Os autores concluíram que as políticas implantadas provocaram a equipe escolar no sentido de alterar suas práticas escolares de leitura.

Aquino e Sarinho Júnior (2017), por sua vez, conduziram estudos que tiveram como objetivo analisar, em turmas do 9º ano do ensino fundamental, como e com que frequência são ativadas, pelo estudante, as estratégias de leitura durante as práticas leitoras. Os resultados demonstraram que é possível promover o ensino da leitura a partir das estratégias com o propósito de tornar os aprendizes usuários proficientes da língua em seu contexto social.

Essas pesquisas, apesar de terem alguma relação com a leitura, foram realizadas nos anos finais do ensino fundamental e não contemplam ações pedagógicas de incentivo à leitura nos anos iniciais, considerada a base da educação.

Tendo em vista a escassez de estudos relacionando os resultados do Saeb às ações e práticas de leitura dos estudantes e considerando a lacuna existente na literatura

sobre essa temática no contexto do Distrito Federal, evidencia-se a relevância do presente estudo.

Do ponto de vista pessoal, a motivação para esta pesquisa se deu após experiência pessoal como diretora em duas escolas públicas dos anos iniciais da periferia, que atendem estudantes das classes menos favorecidas, no município do Novo Gama-Goiás. Os dados publicados pelo Inep revelaram na época uma média insuficiente dos estudantes no Saeb. Por meio do empenho de toda a comunidade escolar, foram aperfeiçoadas as estruturas físicas e pedagógicas da escola com incentivos, principalmente, na leitura. Atuei primeiramente concedendo exemplos ao dar reforço escolar na direção para os estudantes que precisavam e acompanhei bimestralmente a proficiência leitora de todos os estudantes. Os pais ou responsáveis foram convocados a serem mais participantes na vida escolar do filho e, quando seus filhos tinham quantidade elevada de faltas, eram chamados na escola (nos casos de omissão, o Conselho Tutelar era informado). Nas reuniões bimestrais, havia incentivo para as crianças que trouxessem os pais, por meio de um intervalo mais prolongado com brincadeiras no dia seguinte à reunião. Os estudantes quando obtinham melhora no aprendizado eram homenageados juntamente a seus pais. Após os esforços empreendidos, revertemos os resultados do Ideb nas duas escolas, que saíram das últimas classificações para os primeiros lugares no Município do Novo Gama.

Frente ao exposto, a pergunta que orienta o desenvolvimento desta pesquisa é: quais fatores podem repercutir na formação do leitor e, conseqüentemente, nos resultados do Saeb? Nessa perspectiva, o objetivo geral é analisar quais aspectos de qualidade podem contribuir na formação do leitor e nos resultados do Saeb. A fim de alcançar esse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a série histórica dos resultados do Saeb de Língua Portuguesa de 2005 a 2019 das escolas públicas do Distrito Federal;
- Descrever, com base em fotos, se nas escolas públicas há locais apropriados ou destinados à leitura;
- Investigar a percepção dos professores e diretores de duas escolas públicas dos anos iniciais do Distrito Federal sobre as ações pedagógicas de incentivo à leitura;
- Elaborar produto técnico por meio de um conjunto de estratégias didáticas para a promoção da formação do leitor nos anos iniciais.

A partir da relevância do direito à leitura para o desenvolvimento do ser humano e do espaço em que convive, percebe-se que há escassez e deficiências nos estudos, principalmente ao notarmos que, há anos, nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, os estudantes não alcançam a proficiência adequada ao aprendizado em Língua Portuguesa no Saeb.

A educação é uma engrenagem multifatorial que necessita de diversos fatores para o seu funcionamento: se um deixa de atuar, o restante fica a desejar. O foco central na aprendizagem deve ser o estudante (Figura 1). Quando houver empenho do governo para fazer essa engrenagem girar com políticas públicas voltadas para a educação eficaz, promovendo a universalização das bibliotecas e a formação do professor com ênfase na alfabetização e na leitura, além de investir na educação infantil, juntamente com o empenho das famílias e dos gestores, a educação brasileira produzirá melhores resultados.

Figura 1 – Engrenagem de múltiplos agentes em prol do estudante



Fonte: Elaborada pela autora.

Cumprе esclarecer que um plano de ensino que estabeleça o *link* de movimentação e envolvimento da comunidade escolar permite ao estudante o atendimento das suas reais necessidades, pois uma das competências sociais da escola é o desenvolvimento da prática cidadã, e a leitura pode proporcionar o aprofundamento da realidade educacional no nosso país. Relativamente poucos estudos mencionaram a importância de ações pedagógicas de incentivo à leitura relacionando-as ao Saeb nas séries iniciais, e não houve apontamento de material didático que auxiliasse o professor a incentivar a leitura dos estudantes.

Para o alcance dos objetivos propostos, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além da introdução. No segundo capítulo, abordamos a história da leitura e os desafios em produzir um país de leitores. No terceiro capítulo, discorremos sobre o Saeb e as políticas públicas de fomento à leitura. O quarto capítulo é dedicado à metodologia. Para finalizar, nos capítulos quinto e sexto, apresentamos os resultados e as considerações finais.

2 A HISTÓRIA DA LEITURA E OS DESAFIOS EM PRODUZIR UM PAÍS DE LEITORES

*O livro é o mais poderoso instrumento do saber jamais inventado pelos homens [...].
Cropani (1998)*

A leitura consiste em elemento importante para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Por meio dela, o cidadão participa da sociedade, desenvolve espírito crítico, aprimora seu nível educacional e conhece outros valores e referências culturais. Os benefícios da leitura poderiam ser evidenciados se ocorresse reflexão sobre a história da leitura e fosse dada relevância à capacitação dos principais atores na educação, de modo que a leitura fosse tratada como algo primordial. Para compreender um pouco sobre a leitura no Brasil e no mundo, é essencial que conheçamos o seu surgimento.

2.1 A história da leitura

Da Antiguidade até os tempos atuais, ler e escrever significa ter as bases essenciais para uma educação adequada. Na Grécia e na Roma Antigas, a leitura visava ao desenvolvimento não só do intelecto, mas também de aptidões físicas para auxiliar a inserção dos indivíduos na sociedade como homens livres (MARTINS, 1988). A leitura sempre ocupou um lugar relevante, sendo um instrumento importante para o funcionamento da sociedade devido à necessidade de aquisição de conhecimentos de bens, para auxiliar nas crenças, na literatura, nas negociações de propriedades ou em outros tipos de comércio. Nos sistemas sociais baseados na escrita e na leitura, as pessoas que têm dificuldades para ler e/ou interpretar textos até hoje ficam em desvantagem social. Pessoas com impedimentos na leitura e na escrita apresentam problemas na compreensão do mundo, por não interpretarem corretamente uma simples palavra ou frase e até mesmo as informações orais recebidas por outros.

A história do leitor iniciou-se na Europa, no século XVII. Ao fortalecer as escolas com a obrigatoriedade do ensino, a sociedade passou a ter leitores com desenvoltura e habilidades para ler. Com as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, a família também foi envolvida, com o fim de ampliar a leitura e transformá-la em uma prática social. Para os religiosos, saber ler era uma necessidade para a formação

moral das pessoas. Os primeiros livros de sucesso da infância europeia eram contos populares que circulavam entre os homens do campo. A indústria do lazer descobriu seu material na população rural por meio da literatura de cordel, produzida com molde de fabricação em forma de folhetim. Os primeiros livros impressos no continente europeu tinham o formato *in-fólio*, em que a folha de papel é dobrada uma única vez, formando um caderno de quatro páginas). Já o *in-quarto* é uma folha dobrada duas vezes. Um caderno menor, de oito folhas, o *um-oitavo*, constituía um caderno de 16 páginas, formado a partir de três dobras de uma mesma folha (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019).

A trajetória da leitura no Brasil iniciou de forma tardia, e muitos foram os obstáculos, que perduram até hoje. Se no contexto europeu sua origem remonta ao século XVII, aqui, as primeiras produções são feitas no final do século XIX, sob a autoria do carioca Figueiredo Pimentel, com *Contos da Carochinha*, e Carlos Jansen, com *Mil e uma noites* (CORDEIRO, 2018). Além disso, os problemas evidenciados na proficiência leitora não são atuais e podem ser explicados por meio da história do Brasil.

O país viveu 322 anos como colônia de Portugal, e tudo era proibido para o cidadão comum. No período colonial, os meios adequados para a circulação da leitura não existiam, somente a igreja e as ordens religiosas tinham escolas e bibliotecas, e a leitura não era para todos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019). Para agravar a situação no período, Portugal proibiu a tipografia em território brasileiro, tornando a leitura ainda mais distante dos leitores (MORAIS, 2009). De acordo com El Far (2006), se para os homens o acesso à leitura e à educação na época era muito dificultado, pode-se imaginar como era para as mulheres. Estas dedicavam-se aos afazeres domésticos e eram proibidas de frequentar a escola.

A vinda da família real para o Rio de Janeiro, no início dos anos 1800, desencadeou uma série de mudanças e progressos em nosso país. Por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns traços necessários para a formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora. Estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e a circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; apesar de a escolarização ser precária, havia um movimento visando à melhoria do sistema (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019). Ainda, a primeira biblioteca no Brasil foi trazida por D. João VI. Importante ressaltar que, na história mundial, grandiosos acervos de livros ajudavam a conferir prestígio e poder aos

governantes. Essa biblioteca tornou-se o que é hoje a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (EL FAR, 2006).

Em 1930, o Estado quis imprimir uma imagem de um país em pleno desenvolvimento. Assim, ocorreram algumas ações para o incentivo à leitura, entre elas a ampliação da rede escolar. “A necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias também foi outro motivo para investir nas escolas. O objetivo não era a formação de leitores, mas sim possibilitar a aquisição de alguns signos linguísticos para auxiliar no trabalho” (CALDAS, 2005, p. 95).

Na década de 1970, o mercado do livro começava a ser mais divulgado nas escolas, principalmente junto ao público infantil e juvenil, sendo uma fonte de lucro para os autores. Dessa forma, os escritores brasileiros encontraram um caminho para criticar a ausência de liberdade e desenvolver nos pequenos leitores a necessidade de uma consciência crítica acerca da situação do país, de modo bastante metafórico (CORDEIRO, 2018).

Nos primeiros anos do século XX, ocorreu uma discussão que perdura no século XXI: seria o Brasil um país de leitores? O famoso cronista João do Rio, ao observar intenso movimento das livrarias naquela época, dizia que o Brasil, de fato, lia. Inconformado com essa percepção, Olavo Bilac, poeta, cronista e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, discordava, ao perceber os dados censitários e o alto índice de analfabetismo em todo o país. Olavo Bilac deixou claro que, em sua opinião, o Brasil não lia pela “razão única de não saber ler”, pois o índice de analfabetismo na época era elevado (EL FAR, 2006, p. 8).

A crise que é percebida na leitura não é um fenômeno atual, segundo Silva (1995, p. 43):

A crise da leitura em nosso país deve ser inserida, para efeito de compreensão, no quadro maior da crise socioeconômica brasileira – quadro esse facilmente percebido, recorrentemente denunciado e sacrificadamente vivido pelo nosso povo, nestes últimos 25 anos. Por outro lado, a crise da leitura não deve ser tomada como um fenômeno desta década ou mesmo deste século, à medida em que sempre houve, desde o período colonial, discriminação e marginalização no processo de formação de leitores. Assim, seria melhor falarmos de um movimento acelerado em direção a um abismo social, que agudiza uma crise que sempre existiu neste país.

Estamos no século XXI e, ao ler a introdução deste trabalho, é possível confirmar, com dados, que o Brasil ainda não é um país de leitores. A crise da leitura tem perdurado justamente por não haver empenho de todos os atores imprescindíveis

para superá-la. Os programas específicos de formação para a qualificação dos profissionais da educação podem auxiliar nesse processo, para que tenhamos o quanto antes um país de leitores.

2.2 Os resultados das avaliações externas frente à qualificação docente

As práticas pedagógicas dos professores que participam ativamente de formações eficientes podem se refletir nas avaliações externas, mas, para que isso ocorra, é imprescindível a mediação do professor com o uso das estratégias de leitura. Países que investem na formação dos professores estão sempre bem-classificados nas avaliações internacionais.

Exemplo disso é a Finlândia. O alto desempenho dos alunos finlandeses no exame internacional de avaliação de jovens em leitura e em outras áreas do conhecimento (Pisa) deve-se à grande relevância da qualificação e o alto grau de competência de seus professores (RODRIGUES; MISKULIN; SILVA, 2019). Portanto, professores qualificados podem influenciar no aprendizado dos estudantes.

Enquanto no Brasil apenas uma minoria dos professores consegue uma vaga no mestrado, depois de anos em sala de aula, na Finlândia o diploma de mestrado é um requisito obrigatório para atuar na educação. A escola pode contribuir para a formação de professores com a aproximação das universidades às escolas públicas da educação básica, para que, coletivamente, planejem ações no ambiente escolar, reduzindo o distanciamento existente entre as teorias propostas pelas universidades e as práticas realizadas nesse contexto (RODRIGUES; MISKULIN; SILVA, 2019). Para tal demanda, é essencial que as universidades preparem-se para esse desafio com reformulação do currículo, no intuito de formar professores mais qualificados para alfabetizar e promover momentos de leitura. Além disso, os professores finlandeses são respeitados pela comunidade, e a profissão do magistério é nobre e prestigiosa.

Garantir que o trabalho dos professores nas escolas seja baseado na dignidade profissional, no respeito social, tem feito enorme diferença neste país[...]. As oito universidades finlandesas que oferecem os cursos de formação para os professores têm um currículo nacional, garantindo coerência para não haver discrepâncias nos resultados[...]. Outra característica importante na educação finlandesa é a importância que dão ao letramento, tornando-se a espinha dorsal, ler por prazer está no DNA dos finlandeses[...] (SAHLBERG, 2018, p. 147-162).

A valorização e a formação do professor contribuem para o sucesso do educando, e a escola é peça fundamental, necessária à efetivação do processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa de orientação que o ajude a refletir sobre sua prática pedagógica em leitura aos discentes, pois é na sala de aula que o conhecimento se constrói, e o sucesso da construção de uma leitura mais incisiva aos discentes depende da intervenção do professor (JACOMINI; PENNA, 2016).

No Brasil, investir principalmente na qualificação dos professores que atuam na base, a educação infantil, é o recomendável. Não raro identificamos estudantes que passaram pela educação infantil e chegaram ao 3º ou 4º ano sem serem alfabetizados. Segundo o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alfabetização deve ser concluída no 2º ano do ensino fundamental. Logo, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, bem como ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. O objetivo da alfabetização nesse período é fazer com que os alunos adquiram o sistema de escrita alfabético e desenvolvam, com maior profundidade, habilidades de leitura e escrita por meio dos seguintes eixos: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de texto (BRASIL, 2018a).

Na síntese dos objetivos da aprendizagem na educação infantil (4 e 5 anos), consta que a criança deve conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. Além disso, deve escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas (BRASIL, 2018a). A BNCC preconiza que, na educação infantil, a criança precisa ter acesso aos diversos tipos de gêneros textuais; assim ela se insere em práticas de letramento e experiências que forneçam à criança acesso à língua falada e escrita. Algumas escolas não têm levado esse documento a sério mesmo passados quatro anos de sua implementação, talvez por falta de qualificação dos professores. Portanto, é preciso melhorar os programas de formação dos professores na alfabetização com o letramento emergente.

Frequentemente, os professores atribuem demasiada relevância para o currículo, supondo que atividades como a leitura são desnecessárias, e acabam desvalorizando o poder que o ato de ler tem na compreensão das outras disciplinas. É importante que se estabeleça uma rotina para a leitura, e que não seja apenas no final da aula, para quem já concluiu as atividades. Na verdade, quem precisa de mais dedicação na ação de ler são justamente os estudantes que apresentam mais lentidão para concluir as tarefas em sala. O ideal para estimular esse hábito seriam os primeiros minutos da aula, e não o tempo final. Às vezes se priorizam outras atividades, não havendo momentos de leitura com a turma.

A legislação educacional brasileira, mais precisamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece e garante processos continuados na formação dos professores. No Art. 63, ela ressalta as responsabilidades dos institutos superiores de educação, no termo que deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Nas Disposições Gerais, Art. 80, apresenta a responsabilidade do poder público em incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, n.p.).

Na verdade, leis não faltam para apregoar a importância das formações aos profissionais da educação. O que falta é fazer cumprir o direito primordial do estudante de aprender com professores capacitados e possibilitar que o estudante tenha o direito também do reforço no horário contrário, com formas diferentes de ensinar. Algumas formações não poderiam ser condicionais ao professor, e sim terem teor obrigatório. Muitos professores esquivam-se das formações, sejam por não as considerarem importantes, seja por se sentirem desmotivados devido ao inexistente, ou reduzido, retorno financeiro.

As lacunas deixadas pela formação inicial dos professores denotam que o processo de formação complementar ou continuada dos profissionais da educação precisa assumir papel imprescindível em conduzir práticas educativas eficazes, aliando o fazer pedagógico, a compreensão do desenvolvimento integral e o ato de ensinar. Observa-se, ainda, que há precariedade na formação dos professores justamente porque os resultados da formação inicial não respondem, em sua totalidade, pelo desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a atuação na sala de aula.

Os processos formativos complementares tornam-se, cada dia, mais urgentes para a melhoria da qualidade da educação pública e sinalizam a existência de problemas estruturais em aspectos basilares da política educacional, de ordem política, econômica, social e cultural. O fazer educativo, devido à sua complexidade, necessita de ações no espaço escolar baseadas em metas para a dinâmica das avaliações em larga escala e o cumprimento do currículo básico. Esses são elementos propulsores para o alcance por novas aprendizagens dos alunos (GOMES; VIDAL, 2021).

O grande desafio dos docentes do Distrito Federal será buscar conhecimentos para elevar o aprendizado dos discentes no pós-pandemia. As qualificações dos professores com melhores estratégias na prática pedagógica podem potencializar os hábitos de leitura para a formação dos estudantes, de forma a contemplar melhor sua compreensão e sua interpretação nas avaliações externas. Além dos professores, a família tem um grande papel a cumprir no incentivo da leitura. Transformar o Brasil em um país de leitores é dever de todos.

2.3 As práticas de leitura na família

A família e o Estado são entidades importantes para o processo de formação educacional dos discentes. A Constituição Federal, no Art. 205, preceitua que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família; e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Algumas famílias têm deixado de desempenhar o seu papel e incumbido essa função apenas ao Estado. As práticas de leitura aplicadas no cotidiano das crianças, no convívio entre pais e filhos, estimulam, desde cedo, para que estes momentos ocorram de forma lúdica e participativa. Isso faz com que as crianças tenham melhor preparo para atuar nos anos iniciais e fortalece o vínculo familiar.

As práticas de leitura na família trazem diversos benefícios à criança, inclusive em criar desde a infância o prazer e o hábito de ler. Lerner (2006, p. 2), em entrevista concedida à *Nova Escola*, enfatiza a relevância desta ação:

A participação na cultura escrita deveria começar muito antes de concluída a aprendizagem da própria escrita, ou seja, na educação infantil. As crianças cujos pais leem histórias para elas estão aprendendo muito sobre linguagem escrita. Para isso não faz falta saber ler e escrever no sentido convencional. Para os de família de baixa renda, está a cargo do professor provocar situações desse tipo. Isso não significa antecipar a exigência de que saibam ler e escrever.

O Instituto de Aprendizagem do Longo da Vida, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), desenvolve pesquisas sobre aprendizagem, com foco em adultos e educação continuada, alfabetização e educação básica. Para o alcance de metas, foram estipuladas estratégias para a educação, estabelecidas na Agenda 2030, no plano de ação criado em 2015, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), por diversos líderes mundiais. Uma das ações importantes é envolver as famílias na alfabetização e na aprendizagem (UNESCO, 2017).

O conceito de “famílias leitoras” da Unesco não é uma realidade no Brasil; 63% dos não leitores dizem que nunca viram os pais lendo – faltou-lhes, portanto, um modelo. A Unesco defende o foco na criação de ambientes letrados e sugere que os programas de alfabetização em família devem desenvolver a leitura para motivar suas crianças a desenvolverem sua linguagem e a ler por prazer. Enfatiza, ainda, que desenvolver ambientes letrados ricos significa não só pôr à disposição livros fáceis de ler e atrativos, mas também encorajar as famílias a aproveitarem todas as oportunidades de usar e desenvolver suas novas competências. Campanhas públicas que oferecem recursos, apoio e leitura, feitas por voluntários para famílias desfavorecidas no contexto dos programas de alfabetização em família, podem ajudar a tornar isso possível (UNESCO, 2017).

Ler para os filhos promove melhor desenvolvimento da criança na aprendizagem. Antes do nascimento, o bebê já tem a capacidade de escutar; quanto mais for exposto à contação de histórias, mais desenvolverá essa habilidade.

É durante a primeira infância que 90% das conexões do cérebro são formadas. A leitura em família desenvolve a concentração, o vocabulário, a memória e o raciocínio; estimula a curiosidade, a imaginação e a criatividade; ajuda a criança a perceber e a lidar com os sentimentos e as emoções; auxilia no desenvolvimento da empatia; ajuda a minimizar problemas comportamentais, como agressividade, hiperatividade e comportamento arreadio; auxilia na boa qualidade do sono; e desenvolve a linguagem oral (SBP, 2017, n.p.).

O estímulo à leitura, desde a gestação, tem sido recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) como forma de promover o desenvolvimento da criança. Os pediatras estão incluindo em suas consultas orientações sobre a importância da leitura para crianças de 0 a 6 anos por meio da campanha *Receite um Livro* (Figura 2).

Figura 2 – Folheto da campanha “Receite um livro”



Fonte: Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2017, n.p.).

Apesar dos benefícios da leitura em família, a escola não pode delegar apenas a ela a tarefa de incentivar ações de leitura, principalmente quando há escassez de recursos no âmbito familiar. Para Cattani e Aguiar (1985, p. 24), “cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura, e seu papel é tão mais amplo quanto mais restrito for o da família, condicionada a problemas socioeconômicos”. Assim, corroboram a necessidade do envolvimento da família e principalmente da escola no ensino da prática da leitura, pois é essa a entidade que deve formar as bases culturais principais, desde os primeiros momentos da criança.

As famílias precisam fazer sua parte promovendo as práticas de letramento. Às escolas caberá lançar um olhar atencioso e cuidadoso nas intervenções pedagógicas com estratégias para a formação do leitor a começar pela educação infantil. Dessa forma, orientará o desenvolvimento humano para uma perspectiva de êxito e amplitude dos conhecimentos. Investimentos do letramento de forma lúdica na educação infantil podem fazer a grande diferença para elevarmos o índice de leitores no Brasil.

2.4 Investimentos na educação infantil como base para os Letramentos

A leitura e a escrita são direitos humanos fundamentais, uma necessidade básica de aprendizagem. Quanto mais cedo à criança for estimulada à leitura, melhores serão os hábitos que irão se refletir em sua fala e escrita. As políticas de leitura e escrita voltadas ao letramento na Educação Infantil das escolas públicas têm acontecido de forma trivial e ainda sem intencionalidade pedagógica no Brasil. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Os espaços de aprendizagem devem ser ricos e diversificados com o objetivo de promover o desenvolvimento holístico da criança (MEC, 2018b).

A Educação Infantil é uma etapa que precisa de melhor acompanhamento. Araújo (2017, p. 351) alerta sobre a necessidade de a escola atuar na Educação Infantil com os letramentos:

A escola precisa ampliar as práticas letradas das crianças, favorecendo situações em que os eventos de Letramento possam acontecer cotidianamente. Se não podemos negar o direito da criança ao brincar, não podemos também negar-lhes o direito a participação na cultura letrada.

Os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, atualizado em 2018, enfatiza sobre a importância de ter maior clareza acerca da perspectiva da atuação dos professores na educação infantil haja vista o potencial de aprendizagem dessas crianças. Para alcançar esse objetivo, é primordial atuar com intencionalidade pedagógica, ou seja, tomar decisões deliberadas, com objetivo e propósito, seja durante os momentos da rotina, seja durante as propostas de experiências nas atividades. O trabalho pedagógico precisa ser conduzido e mediado em rico contexto de aprendizagens significativas (MEC, 2018b).

Há inúmeros estudos e autores defendendo os letramentos na Educação Infantil. A categoria discussão teórica sobre a língua escrita na Educação Infantil tem apresentado importantes contribuições advindas das pesquisas mais recentes na área da Psicologia Cognitiva e da Neurociência, apoiando a necessidade que sejam contempladas, nos currículos da Educação Infantil, práticas de ensino que enfoquem nas habilidades iniciais de alfabetização sob uma perspectiva lúdica, de modo a contribuir

para o futuro sucesso dessas crianças quando adentrarem o ensino fundamental (SARGIANI; MALUF, 2018).

Soares (2011) pontua que não é função da Educação Infantil alfabetizar a criança, se entendermos por alfabetizar levar a criança a terminar essa etapa já sabendo ler e escrever com alguma segurança. Mas, na Educação Infantil, a criança deve pelo menos descobrir o princípio alfabético, pois quando escrevemos, registramos o som das palavras, e não a coisa sobre a qual estamos falando. Esse é o grande salto que a Educação Infantil tem de ajudar a criança a dar.

Brandão e Leal (2011) concordam que as práticas de leitura e de escrita devem ser “pautadas por objetivos claros de ensino” e recomendam “que nesta aprendizagem haja intervenção qualificada para as crianças menores de 06 anos”. No letramento, é preciso envolver de forma lúdica as crianças que aprenderão por meio do “faz de conta” como se lê e se escreve (ARAÚJO, 2017, p. 253). Em brincadeiras de faz de conta, envolvendo práticas de leitura, as crianças se posicionam e desempenham certos papéis sociais constitutivos dessas práticas, apropriando-se e criando ativamente a partir deles. Assim, elas enriquecem modelos e referências advindos de sujeitos mais experientes (VÓVIO, 2016, p. 153).

A 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil norteia as instituições de educação para a primeira infância na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Apesar de algumas escolas discordarem da leitura e escrita nesta etapa, o Currículo aborda sobre essa possibilidade ao afirmar que, na Educação Infantil, verifica-se também a ampliação da linguagem oral e de diferentes formas de expressão, entre elas o desenho e a elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita. Os Eixos Integradores desse Currículo é: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. Entre os objetivos de aprendizagem referentes à leitura e escrita para promover os diversos letramentos recomenda-se: recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores diversos, recorrendo a estratégias de observação e leitura; levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de letras por meio de escrita espontânea; reconhecer e identificar, de diversas formas, o próprio nome e o nome dos colegas; reconhecer e diferenciar letras, números, desenhos e outros sinais gráficos; escrever o próprio nome e reconhecer a sua importância e sua utilidade como elemento de identificação pessoal; registrar, de forma paulatina, o alfabeto, principalmente quando associado a um nome familiar; estabelecer

a relação entre grafema/fonema do próprio nome e de palavras de uso cotidiano; perceber a importância da utilização das letras do alfabeto para a escrita de palavras (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 90-95).

Quando as experiências em questões de letramentos e da escrita começam a ser desenvolvidas na Educação Infantil, a criança virá com uma bagagem maior do que vem hoje para o ensino fundamental. Postergar os letramentos das crianças na educação infantil tem retardado a maturação para a alfabetização. Como impacto disso e de outros fatores, muitos estudantes chegam ao 4º ano do Ensino Fundamental sem o conhecimento ideal para avançar nos estudos (MEC, 2018a).

No que se refere à adoção de livro didático para a educação infantil nas escolas públicas, Brandão e Silva (2017, p. 36) mencionam que, ao se adotar o livro na educação infantil, é fundamental discutir: Qual é a qualidade dos livros didáticos e sistemas apostilados disponíveis no mercado? Que concepções de ensino e aprendizagem veiculam? Que impactos podem imprimir na rotina das crianças na Educação Infantil e se esses materiais podem, de fato, contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico? É fundamental observar como as crianças reagem diante das atividades propostas, se estão entendendo os comandos e se mostram motivadas para realizar o que foi solicitado. Os autores mencionam ainda que os professores que são contrários à adoção do livro didático argumentam que ela tenderia a padronizar e empobrecer as experiências que poderiam ser vivenciadas na escola. A quantidade de atividades em excesso com lápis e papel que crianças tão pequenas passariam a realizar faria com o que elas permanecessem por mais tempo sentadas, restringindo seu trabalho com outras atividades essenciais para o desenvolvimento infantil.

Albuquerque e Ferreira (2020) e Soares (2014) defendem que na Educação Infantil as crianças possam vivenciar atividades que envolvam o brincar com as palavras e suas sonoridades, na perspectiva de ultrapassar um ensino transmissivo de letras e sons ainda frequente em muitas turmas dessa etapa de escolarização. Nesta concepção enfatizam que não estão propondo uma “antecipação” da alfabetização e sim que haja atividades de forma lúdica e desafiadora para atuarem como sujeitos da linguagem numa dimensão mais reflexiva, em um contexto que envolva a leitura e exploração de diferentes textos e de palavras.

Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, na compreensão e na fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (MEC, 2009).

Desde muito cedo é possível envolver as crianças em situações em que elas comecem a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética. É papel do professor, ao longo desta etapa, planejar atividades que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento (BRANDÃO; LEAL, 2011). A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); e reconhecer semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO, 1995, p. 102).

A organização e o planejamento pedagógico são os diferenciais para consolidar o processo educativo na Educação Infantil. O planejar devidamente com material didático adequado reforça a aprendizagem das crianças e deve estar imbuído de intencionalidade pedagógica. O principal objetivo deve ser propor situações de aprendizagem a partir do cotidiano das crianças, contemplando as interações e brincadeiras e promovendo experiências de colaboração, de imaginação, de criação nos espaços da escola para potencializar momentos de aprendizagens significativas para as crianças.

Nas palavras de Brandão e Silva (2017, p. 443),

As atividades voltadas à apropriação do sistema de escrita, quanto ao letramento devem estar presentes na Educação Infantil. A leitura de histórias e de outros gêneros de texto, a produção de textos escritos e a reflexão sobre as palavras devem integrar o trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa de ensino, considerando os interesses e as especificidades das diferentes faixas etárias nesses primeiros anos de escola.

Para avançar na qualidade da educação brasileira a reformulação do Novo Saeb contemplará, de forma inédita, a educação infantil que começou a ser avaliada a partir de 2019. A avaliação ocorre exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos aos gestores e professores, bem como pela coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar.

No final de dezembro de 2022 foram divulgados os Parâmetros de atualização do Saeb para alinhar-se a BNCC e aos desafios do século XXI. Nos parâmetros enfatiza que apesar de as avaliações serem feitas com os estudantes que estão no final de um ciclo curricular, exceto no caso da avaliação do 2º ano, elas não refletem apenas aqueles anos, mas sim um percurso que se inicia na Educação Infantil (MEC, 2022, n.p.).

As regiões no Brasil que têm investido em políticas públicas de letramentos na Educação Infantil demonstram que, a depender das metodologias em sala de aula, as crianças têm melhor aproveitamento na aprendizagem nos anos seguintes. “Se a linguagem interessa às crianças, a questão é refletir sobre como apresentar a linguagem escrita, respeitando sua forma de aprender, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional” (ARAÚJO, 2017, p. 349).

Os sistemas públicos de ensino têm evidenciado descomunal desigualdade, se comparado com os particulares que promovem o letramento na Educação Infantil e tem uma quantidade de, no máximo, 20 crianças por turma, além de um monitor em sala para auxiliar nas demandas. Já as escolas públicas no Distrito Federal têm a média de 30 crianças em sala de aula e os professores não tem monitor ou professor auxiliar.

Os profissionais da Educação Infantil precisam organizar o seu trabalho pedagógico a fim de privilegiar a leitura e a exploração de textos que fazem parte do universo infantil, promovendo, assim, o desenvolvimento de atividades reflexivas e diversificadas que possibilitem experiências com o sistema de escrita alfabética. É possível planejar atividades diárias abordando os diversos gêneros literários de forma divertida. Ao atuar com diferentes textos na sala de aula, tais como: carta, bilhete, e-mail, poema, poesia, charge, conto, contos de fada, mito, fábula, diário, biografia, notícia, entrevista, receita, propaganda, bula de remédio e aventura, contribuirá em melhor aquisição da linguagem e da escrita pelos estudantes. Por meio da chamadinha ou do crachá com a identificação das crianças, é possível apresentar às crianças as letras que compõem o seu nome e seus respectivos sons. Ao escrever o nome das músicas

cantadas em sala de aula no quadro haverá um processo enriquecedor para que observem como é realizada a grafia correta das palavras. Atuando dessa forma, os resultados virão e poderão ser visualizados por meio da avaliação do Saeb que agora incluirá Educação Infantil.

A educação para dar resultados precisa ter uma base bem consolidada na Educação Infantil. Os órgãos competentes precisam atuar nas condições básicas para que haja educação com qualidade na Educação Infantil. É necessário que construam mais salas de aulas para atender a demanda. Outra opção seria contratar um professor auxiliar ou obter convênio com as redes particulares do Distrito Federal, assim como acontecem com as creches no intuito de reduzir a quantidade de crianças nas escolas públicas. É importante também investir na formação aos professores para que o currículo seja conhecido e colocado em prática por todos os profissionais que compõem as instituições da Educação Infantil. Há professores que cometem equívocos na Educação justamente por não terem uma formação adequada.

A comunidade escolar, ao evidenciar os problemas apresentados na Educação Infantil, precisa ser mais participativa, levando aos órgãos competentes sugestões para melhor atender aos estudantes. São crianças sedentas de aprendizagem que deixam de aprender na fase que mais têm facilidade em absorver conhecimentos. Para os órgãos competentes, o que importa é matricular todas as crianças de quatro e cinco anos. Ou seja, aumentaram o acesso, mas não estão dando a devida importância para que haja um aprendizado de qualidade na Educação Infantil.

As questões estruturais da escola também interferem no aprendizado das crianças. Para os estudantes chegarem aos anos finais com o domínio das competências exigidas, há um trabalho desenvolvido ano a ano desde a Educação Infantil. Ao enfatizar sobre os reflexos da Educação Infantil nos anos seguintes, fica evidente o quanto é necessário investir com qualidade nessa etapa. Dessa forma, as escolas precisam se empenhar muito mais, inserindo práticas de letramentos na proposta pedagógica e dar relevância aos documentos norteadores da leitura para que haja melhor qualidade nos índices da educação.

2.5 Documentos norteadores da leitura e os projetos

O fato de o Brasil não ser um espaço de leitores é inquietante e desafiador em meio à demasiada quantidade de documentos norteadores da leitura. O ato de ler

apregoa e divulga as riquezas de culturas do país e do mundo, diminuindo a desigualdade social. Por meio da leitura, seriam estabelecidas habilidades importantes, como a fluência da leitura e a ampliação do vocabulário, que resultarão na prática escrita da língua por meio da produção textual (BRASIL, 2018a).

Investimentos na educação, principalmente na leitura, contribuem para a erradicação das desigualdades sociais. Sendo assim, a busca por equidade requer mais empenho no estímulo à leitura, e é preciso oferecer mais recursos aos alunos mais necessitados, pois a educação é considerada a mola propulsora das transformações de um país. Os problemas econômicos e sociais refletem-se principalmente nas escolas, dificultando o alcance dos objetivos para dimensionar o desenvolvimento do ser humano.

Ao analisar a BNCC em observância ao eixo voltado para a leitura e a escrita, espera-se que a linguagem estabeleça uma relação com a comunicação. Nessa perspectiva, a leitura é um diálogo que permite a participação e a interação social.

O propósito da BNCC é conscientizar os sujeitos do seu “ser-pensar-fazer” e gerar um “fazer-saber”. O fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo. Ao reconhecer as estruturas profundas das linguagens (as formas e os valores implícitos), ele poderá compreender melhor as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-se capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las (BRASIL, 2018a, p. 59).

O cidadão, quando adquire o hábito de ler, pode assumir uma posição própria sem ser persuadido pela opinião da maioria. De acordo com Freire (1989, p. 13), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”.

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), publicado em 2021, é um programa do Governo Federal com diretrizes com o intuito de fomentar e valorizar a leitura. Os quatro eixos que permeiam o plano são: a democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; e o desenvolvimento da economia do livro (BRASIL, 2021). Planos assim são essenciais para nortear a elaboração de políticas e auxiliar nos programas e em ações continuadas e permanentes, desde que atuem na formação dos professores que serão os executores. No governo de 2019-2022, houve

pouco engajamento do MEC em propor programas de fomento à leitura, deixando-se de contribuir para a formação de leitores. Para Cosson (2007), o trabalho com a literatura na escola é fundamental na constituição de um escritor e leitor proficiente, pois fornece instrumentos necessários para conhecer e articular a linguagem.

Outro documento que enfatiza a leitura são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos iniciais do ensino fundamental. O PCN é um documento elaborado pelo Governo Federal para auxiliar os profissionais da educação no planejamento das aulas. Segundo os PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental, a leitura e a escrita devem ser práticas complementares. Ressalta, ainda, que “o ensino tem como meta formar leitores que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos” (BRASIL, 1998). Para formar leitores é necessário, ainda segundo os PCN: dispor de uma boa biblioteca na escola, de livros e outros materiais de leitura na sala de aula; efetivar momentos de leitura livre, nos quais o professor também possa ler; planejar as aulas de leitura e desenvolver na escola uma política de formação de leitores (BRASIL, 1998).

No Distrito Federal, o Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura (PDLL) surgiu em 2012, em um momento histórico em que o PNLL foi amplamente discutido (PDL, 2012). Porém, esse documento, que contempla estratégias para promover a leitura e difundir livros, a fim de tornar Brasília a Capital da Leitura, até o momento de escrita deste trabalho (2023), ainda não foi institucionalizado por nenhuma legislação, conforme o Instituto Interdisciplinar de Leitura (IILER, 2018). A quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, com os dados coletados entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, revela que apenas 50% dos brasilienses são leitores. As capitais que mais leem são João Pessoa (64%), Curitiba (63%) e Manaus (62%) (FAILLA, 2021). Percebe-se que será necessário mais envolvimento para alcançar o objetivo central do PDLL, que é garantir e democratizar o acesso ao livro e à leitura para toda a sociedade do Distrito Federal.

Outro documento de extrema importância no Distrito Federal é o Currículo em Movimento, implementado em 2012, alinhado com as leis educacionais, que evidencia uma direção curricular para as modalidades de ensino, garantindo uma gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal. Em relação à leitura, enfatiza quais habilidades o estudante precisa adquirir:

O estudante deve ser capaz de interpretar ideias, fazer analogias, perceber o aspecto polissêmico da língua, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com informação textual, perceber intertextualidade presente em textos, fazer previsões iniciais e alterá-las durante a leitura, refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre ideias expostas. Para isso, é imprescindível que o professor atue como mediador na mobilização de estratégias cognitivas de leitura que contribuirão para que estudantes leiam com propriedade e eficiência (DISTRITO FEDERAL, 2018, n.p.).

O principal objetivo da leitura, segundo o Currículo em Movimento, é tornar os estudantes leitores críticos e capazes de formular suas próprias opiniões e de perceber que o sentido da leitura é construído por leitores na interação com textos diversos, tornando a literatura significativa.

O documento mais recente que aborda a leitura foi lançado em 20 de dezembro de 2017, a BNCC, e determina, por meio das competências, o que o discente da educação básica deve aprender nas escolas públicas e privadas do Brasil. Precisa ler, escutar e produzir textos orais e escritos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias com compreensão, de modo a se expressar informações e experiências, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais. Com isso, valorizará a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, reconhecendo o potencial humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018a).

Os projetos de leitura presentes nas propostas pedagógicas das escolas são documentos norteadores importantes para promover ações pedagógicas eficazes. Esses projetos devem ser factíveis e precisam ser construídos e reavaliados com o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo os pais e alunos. Antes da elaboração do projeto, é necessário conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e compreender em que medida derivam, ou não, de necessidades legítimas da instituição escolar; partindo desse pressuposto, deve-se construir alternativa para superá-las.

Os projetos de leitura precisam dar a mão a esses processos de organização, acompanhá-los, demonstrar que a leitura não é um adorno e nenhum passatempo e que seu valor não está em oferecer apenas alguns momentos prazerosos, mas sim que a leitura é um instrumento extremamente útil na transformação e organização de suas vidas (CASTRILÓN, 2011, p. 64).

A proposição de projetos favorece o desenvolvimento de estratégias do autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre as portas da classe para

uma nova relação entre o tempo e o saber. Lerner (2007, p. 22) sugere atividades para trabalhar nos projetos, como a gravação de áudio de poemas para enviar a outras crianças ou a criação de um programa de rádio, atividade que “dá sentido ao aperfeiçoamento da leitura em voz alta”. A autora também propõe uma carta de leitor “para protestar por uma violação os direitos das crianças [que] permitirá aprender a ‘escrever para protestar’ enfrentando todos os problemas na escrita quando se está envolvido numa situação autêntica.” (LERNER, 2007, p. 26).

Antes de propor soluções, é preciso analisar as dificuldades. Isso implica sérias mudanças nas concepções sobre a educação e a leitura, principalmente aos que conferem ao ato de ler apenas a função de passatempo. A leitura é muito mais do que isso. Castrillón (2011) enfatiza que muitas vidas poderiam ser salvas, e muitos seres humanos viveriam de maneira mais digna, se o acesso à informação fosse realmente universal.

É importante que os projetos de leitura estejam inseridos no projeto político pedagógico das escolas para que a prática de leitura, no cotidiano, tenha o poder de potencializar a compreensão do mundo e, principalmente, formar seres humanos críticos que possam lutar para mudar as injustiças de forma ativa. A proposta pedagógica é um documento que precisa ser elaborado por todos os atores vinculados à escola. Seu objetivo é registrar tudo o que a instituição pretende realizar durante o ano letivo, e sua adoção passou a ser obrigatória nas escolas em 1996, com a implementação da LDB.

O Projeto Pedagógico é um documento que traz unidade em relação a intencionalidade educativa da escola, pois fortalece a identidade da escola, esclarece sua organização, define objetivos para a aprendizagem dos alunos e, principalmente, define como a escola irá trabalhar para atingi-los. É importante que o documento elaborado esteja em consonância com a rotina escolar, aconteça na prática cotidiana da escola (BRASIL, 1996, n.p.).

Segundo Chagas e Pedroza (2012), o Projeto Político Pedagógico (PPP) é a materialização democrática em sua dimensão pedagógica de um ideal de educação. De acordo com as autoras, o PPP deve nortear as estratégias escolares dentro de suas especificidades, repercutindo na qualidade da educação. Esse documento é a identidade da escola e, após sua elaboração, deve estar acessível a todos, pois há escolas em que os professores nem sequer sabem quais projetos contém a proposta pedagógica; outros participam no planejamento do PPP, mas não aplicam os conhecimentos em sala de aula.

A elaboração e a aplicação dos projetos da proposta pedagógica dependem dos diversos atores da escola. Quando todos se envolvem, tornam-se responsáveis pelo alcance das metas. A proposta pedagógica e os projetos de leitura não devem existir apenas no computador ou impressos. Suas existências dependem da aplicação em sala de aula. Quando bem estruturados, juntamente com o empenho de políticas públicas de leitura, poderão gerar mudanças na qualidade do ensino das escolas. Os problemas demonstrados no desempenho da proficiência leitora dos estudantes no Saeb é um problema que precisa ser solucionado com urgência.

3 O SAEB E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À LEITURA

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede.

Carlos Drummond de Andrade

O Saeb, criado em 1990 é um instrumento que aponta resultados quantitativos sobre a educação básica no país (MEC, 2022). Obter dados que traduzam a realidade educacional é de suma importância para que a comunidade escolar faça análises e estabeleça metas para melhorias na aprendizagem dos estudantes. Saber utilizar esses dados quando são divulgados pode potencializar a qualidade da educação brasileira. Avaliar as escolas norteia as atividades presentes e futuras e será um instrumento significativo no indicativo de políticas públicas para a leitura.

3.1 Saeb

O principal sistema de avaliação da educação básica no Brasil é o Saeb e seus dados são de extrema relevância para a educação do país, pois disponibiliza um diagnóstico sobre a qualidade da educação básica nas escolas e redes de ensino. O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala, que permite ao Inep realizar diagnósticos que interferem no desempenho do estudante. Em Língua Portuguesa, o sistema avalia os conhecimentos, com ênfase em leitura, com o objetivo de verificar se os discentes compreendem o texto em seus diferentes estágios, envolvendo análise e interpretação. Assim, é preciso que o leitor demonstre habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar as mensagens dos textos. Para tanto, é necessário que os estudantes tenham apreço pela leitura, a fim de obterem melhor aproveitamento nos testes (INEP, 2022).

Além de coletar dados sobre a qualidade da educação básica, o Saeb procura conhecer as condições internas e externas à escola que interferem no processo de ensino e aprendizagem por meio da aplicação de questionários aos estudantes, professores e diretores, sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. “Os resultados expressos por meio dos índices representam um diagnóstico para que ações sejam desenvolvidas tanto por parte dos governos, quanto daqueles que lidam

diretamente com as atividades-fim da escola (diretores, coordenadores e professores). Os indicadores necessitam de ser aprimorados para a efetivação da melhoria da qualidade social da educação” (CUNHA, 2012, p. 54).

O Saeb passou por uma série de aprimoramentos ao longo dos anos, a última atualização ocorreu em 2019. Principais marcos: implementação da avaliação da Educação Infantil, por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas; atualização das matrizes de avaliação do SAEB para o ensino fundamental, contemplando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza alinhados à BNCC. As avaliações do Saeb são aplicadas a cada dois anos para estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os testes, a começar pelo 2º ano do ensino fundamental, têm a intenção de avaliar a conclusão do ciclo de alfabetização dos estudantes – nas edições anteriores a avaliação acontecia no 3º ano do Ensino fundamental. Dessa maneira, a alfabetização era iniciada tardiamente no 2º ou 3º do Ensino Fundamental, e muitos estudantes eram reprovados no 3º ano ou promovidos para o 4º ano sem ler e escrever adequadamente. Com a reformulação, ocorreu também a inclusão de outros formatos de itens nos testes cognitivos, que agora contemplam, além dos itens de resposta selecionada de múltipla escolha, itens abertos de resposta construída e a digitalização das avaliações de forma progressiva. Espera-se que estas alterações elevem os índices de aprendizagem dos estudantes e as provas sendo aplicadas de forma digital, agilizarão os resultados para um diagnóstico eficaz. As mudanças serão graduais, até o ano de 2026 (MEC, 2022).

Segundo os Parâmetros de atualização do Novo Saeb foram acrescentados dois itens de extrema importância no componente curricular do 2º ano do Ensino Fundamental: fluência em leitura e a produção textual. Na produção textual dos estudantes há a previsão de uso da tecnologia para que haja a correção automatizada, reduzindo o tempo para os resultados (MEC, 2022).

Ao avaliar a leitura e a produção textual, será possível perceber o que essas crianças estão apreendendo e o quanto necessitam avançar. Os quadros a seguir estão relacionados à abrangência dos testes cognitivos do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e ao percentual das habilidades da matriz de Língua Portuguesa para o 2º ano do ensino fundamental.

Quadro 1 – Componentes curriculares propostos para o Novo Saeb do 2º ano do ensino fundamental

Componente curricular	2º ano
Língua Portuguesa	Censitário
Língua Portuguesa – fluência em leitura	Amostrai
Língua Portuguesa – produção textual	Censitário
Matemática	Censitário

Fonte: MEC (2022, p. 31).

Quadro 2 – Componentes curriculares propostos para o Novo Saeb do 5º e do 9º ano do ensino fundamental

Áreas do conhecimento	Componente curricular	5º ano	9º ano
Linguagens	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa*	Censitário	Censitário
Matemática	Matemática	Censitário	Censitário
Ciências da Natureza	Ciências	Amostrai	Amostrai
Ciências Humanas	Geografia e História	Amostrai	Amostrai

* Língua Inglesa somente para o 9º ano.

Fonte: MEC (2022, p. 31).

Quadro 3 – Percentual de representação das habilidades da Matriz LP 2º ano EF no teste

Eixo do conhecimento	Habilidade	Percentual de itens
Apropriação do sistema de escrita alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita	11%
	Ler palavras	17%
	Escrever palavras	11%
Leitura	Ler frases	11%
	Localizar informações explícitas em texto	11%
	Reconhecer a finalidade de um texto	11%
	Inferir o assunto de um texto	11%
	Inferir informações em textos verbais	8%
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal	6%
Produção textual	Escrever texto	3%
TOTAL		100%

Fonte: Inep (2018, p. 53).

A antecipação dos testes para os estudantes do 2º ano do ensino fundamental é coerente com a BNCC, que apregoa a expectativa de que até o 2º ano do ensino fundamental o estudante, além de escrever palavras, também escreva frases e textos curtos nas formas imprensa e cursiva, devendo-se observar o uso adequado da pontuação, a segmentação e o uso de letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, bem como a situação comunicativa e as características do gênero.

Na avaliação do Novo Saeb para o 2º ano, constam textos próprios dos campos da vida social dos quais a criança participa, como bilhete, carta, agenda, lista, recado, legenda para foto ou ilustração, regras de jogos e brincadeiras, aviso, convite e receita; esses devem ser as modalidades mais exploradas no teste. Além desses, os relatos e o reconto também poderão ter lugar de destaque no instrumento. Será avaliada, também, a habilidade de inferir informações a partir de relações semânticas construídas, recursos de persuasão, fidedignidade de informações e elementos multissemióticos que entram na constituição do texto (INEP, 2018).

Os dados do Saeb em 2023 também servirão para indicar as escolas que receberão mais recursos conforme o desempenho e o cumprimento de algumas condições. A distribuição dos recursos referentes ao Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) será transferida conforme indicadores de gestão, de acesso e de desempenho dos alunos da rede no âmbito do Novo Fundeb. Essa parcela complementar foi regulamentada pela Lei nº 14.113/2020. Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do caput do art. 5º dessa Lei.

- I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;
- II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;
- III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;
- IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;
- V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

Conforme o Relatório de dados do Saeb realizado em 2019, as avaliações ocorreram de forma censitária para as escolas públicas e amostral para as escolas particulares, com o mínimo de matrícula de 10 alunos. A população de referência do Saeb 2019, nos termos da Portaria Inep n. 366, de 29 de abril de 2019, excluiu as turmas multisseriadas, de correção de fluxo, de Educação Especial Exclusiva, de Educação de

Jovens e Adultos, de Ensino Médio Normal/Magistério, bem como as escolas indígenas que não ministravam o ensino em Língua Portuguesa. A coleta de dados contou com dois tipos de instrumentos: testes e questionários (INEP, 2019a). Em relação à divulgação dos resultados do Saeb, a Portaria Inep n. 366, de 29 de abril de 2019, em seu Art. 19, apresenta que as escolas, para terem resultados divulgados, devem, cumulativamente, cumprir os seguintes critérios: (i) registrar, no mínimo, 10 estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos e (ii) alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% dos estudantes matriculados, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2019, consideradas aqui as informações constantes em sua versão final.

Ao observar o quadro que será apresentado a seguir, com a evolução das médias dos estudantes no Ensino Fundamental, percebe-se que a educação brasileira tem levado tempo demais para evoluir nos níveis de proficiência. Em 2021, após a pandemia de Covid-19 houve uma regressão da média para o valor equivalente ao ano de 2015. Observa-se também que, em todo o período da avaliação do Saeb, a média de matemática está sempre mais elevada que a de Língua Portuguesa. A leitura está sendo deixada para segundo plano há décadas.

Figura 3 – Evolução das proficiências médias no Saeb em Língua Portuguesa e Matemática, no 5º ano do ensino fundamental-Brasil



Fonte: QEdu (2021a).

Na evolução da proficiência em Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, o Brasil permaneceu de 2005 a 2013 no nível 3. Apenas em 2015, alcançou o nível 4, após 10 anos. Desde 2015 até o ano de 2023 já se passaram oito

anos e ainda não houve evolução para o nível 5. Para chegarmos ao nível 6, considerado avançado, ainda existe uma diferença de mais de 38 pontos.

Na descrição dos níveis de Língua Portuguesa do Saeb em 2019, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal alcançaram a média 222, considerada uma aprendizagem proficiente de nível 4. Em 2021, devido à pandemia a média reduziu para 218, permanecendo no mesmo nível. Para o alcance do nível 6, considerado avançado, faltam ainda 32 pontos.

Figura 4 – Evolução da nota do Saeb dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal

Evolução nota SAEB



Fonte: QEdU (2021b).

O Inep é o órgão responsável pela aplicação dos testes do Saeb, que são elaborados a partir de matrizes de referência que não englobam todo o currículo; houve um recorte com base no que é possível aferir. As matrizes de referência pertinentes à leitura estão inseridas na disciplina de Língua Portuguesa.

O Quadro 4 apresenta uma escala com a descrição dos níveis de proficiência em leitura, e a pontuação referente a cada uma delas indica o que os estudantes são capazes de realizar em cada nível obtido na prova (INEP, 2020b).

Quadro 4 – Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa – Saeb

(Continua)

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB	
5º e 9º Ano do Ensino Fundamental	
Níveis de desempenho dos alunos em leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 1 – Insuficiente Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares, como: <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e identificar o tema, em um texto simples e curto; • localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • localizar elementos como o personagem principal; estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar; <ul style="list-style-type: none"> • identificar o tema de um texto.
Nível 2 – Básico Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • localizar informações explícitas em contos; • identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas; • reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos; inferir características de personagens em fábulas; <ul style="list-style-type: none"> • interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinha.
Nível 3 – Básico Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação explícita em contos e reportagens; • localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; • reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; • inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 – Proficiente Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias; • identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música; • identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens; • identificar assuntos comuns a duas reportagens; • identificar o efeito de humor em piadas; • reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas; • reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas; • inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; • inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

Quadro 4 – Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa – Saeb
(Continuação)

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental	
Nível 5 – Proficiente Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • identificar assunto e opinião em reportagens e contos; • identificar assunto comum a cartas e poemas; • identificar informação explícita em letras de música e contos; • reconhecer assunto em poemas e tirinhas; • reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos; • reconhecer a finalidade de reportagens e cartazes; • reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens; • inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas; • inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas; • inferir informação em poemas, reportagens e cartas; • diferenciar opinião de fato em reportagens; • interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 – Avançado Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens; • identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos; • reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens; • reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos; • inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas; • inferir informação em contos e reportagens; • inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 – Avançado Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música; • identificar opinião em poemas e crônicas; • reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens; • reconhecer elementos da narrativa em fábulas; • reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas; • inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música; • interpretar efeito de humor em piadas e contos; • interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.

Quadro 4 – Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa – Saeb
(Conclusão)

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental	
Nível 8 – Avançado Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor; • reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos; • reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens; • reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes; • inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 – Avançado Desempenho maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Fonte: Inep (2020b, p. 52).

Poucas escolas têm utilizado a escala de proficiência de Língua Portuguesa do Saeb para nortear as atividades diárias em sala de aula. Geralmente preferem aplicar aos estudantes as últimas avaliações do Saeb, uma espécie de copia e cola. É importante também que os professores elaborem parte das atividades, abordando o currículo da escola com questões que envolvam os diversos gêneros textuais e a capacidade de compreender, interpretar, localizar informações no texto e fazer inferências nos moldes da avaliação do Saeb, utilizando corretamente o gabarito. O fato é que ainda falta ao professor conhecimentos mais aprofundados a respeito das etapas do processamento da leitura, principalmente as de ordem inferenciais. Muitos se restringem a apenas as atividades de nível interpretativo. Os livros didáticos também precisam se adequar a essas questões, pois raramente contêm questões de inferência. Para Menegassi (2010, p. 180),

[a]s perguntas de resposta inferencial são aquelas que determinam que o aluno-leitor estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio. Nesse caso, a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele. Já as perguntas de resposta interpretativa solicitam que o leitor elabore uma resposta pessoal. Porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor.

O Saeb, com o passar dos anos, tem recebido críticas que precisam ser avaliadas, como a de ser uma prova unificada que não considera a condição socioeconômica dos estudantes, principalmente daqueles que possuem necessidades especiais. Sendo assim, torna-se injusto comparar escolas que tenham alunos com suas diferentes e diversas especificidades. “Os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. A mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados” (BRASIL, 2008).

Soares (2016a, p. 150) ressalta que o modelo de avaliação do Saeb deixa de considerar questões de capacidade da escrita dos estudantes, bem como a falta de formação de pessoal para promover a interação entre os resultados das avaliações e a escola:

O Saeb estacionou em um modelo de medida do aprendizado com uso exclusivo de testes de múltipla escolha. No entanto, um projeto pedagógico não pode pretender que a evidência de aprendizado seja produzida apenas com testes de múltipla escolha, a ausência de testes da capacidade de escrita na língua portuguesa é especialmente prejudicial. Diante da dificuldade de diálogo com as Universidades, urge a criação de uma estrutura de formação de pessoal dentro do Saeb. Essas pessoas teriam a formação acadêmica para, diante do fracasso escolar de alunos, propor, com a participação da escola e do respectivo sistema, as intervenções necessárias.

As questões de escrita nos testes do Saeb poderiam avaliar melhor as habilidades de ordem cognitiva mais elevada. O intercâmbio entre as escolas públicas do Distrito Federal e as Universidades dessa região é bem reduzido. A educação do DF lograria melhores resultados nas competências linguísticas se tivesse pessoal capacitado para analisar as pesquisas produzidas no meio acadêmico pelas universidades com foco no Saeb e na relação com as escolas.

Considerando que a leitura é condição essencial para que o estudante possa compreender o mundo e suas próprias experiências e para que possa inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que a escola proporcione as oportunidades de construção das competências linguísticas necessárias para se formar um leitor competente. Dessa forma, é importante que o professor faça uma reflexão sobre a importância de um espaço, no currículo escolar do ensino fundamental brasileiro, para a prática da leitura (BRASIL, 2008). A aquisição da competência linguística dos alunos depende da variedade de gêneros textuais e práticas de leitura que os professores utilizam em sala de aula.

Para elevar o nível de proficiência leitora dos estudantes, é preciso executar na escola um trabalho efetivo e contínuo que alie a leitura à escrita, ressignificando, assim, a prática docente e contribuindo para o aprimoramento das competências e habilidades contempladas pelo Saeb (SILVA, 2020). É importante ressaltar que o atual Saeb publica dados contextuais juntamente aos resultados de cada escola, como o perfil socioeconômico e as qualificações dos professores. Esses dados precisam ser utilizados pelas secretarias de educação e pelas escolas, para que sejam implementadas políticas educacionais e para que a escola atue em intervenções pedagógicas para a melhoria de seu desempenho.

Ao observar a baixa eficácia das políticas públicas de leitura no panorama brasileiro, tornam-se urgentes ações que precisam ser assumidas pela sociedade civil, pela iniciativa privada e pelo poder público para o desenvolvimento social e econômico desta nação. A ampliação da leitura é uma das urgências deste século. Em meio a tantas tecnologias, temos fracassado no estímulo à leitura. É necessário que haja mais empenho acompanhamento de um setor responsável no governo tanto para verificar se os documentos que regem as ações de leitura estão sendo cumpridos como para promover políticas de fomento à leitura mais eficazes.

3.2 Políticas públicas de fomento à leitura

O primeiro grande programa federal relacionado ao envio de acervos, funcionando ininterruptamente desde 1997, é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O objetivo principal dele é “democratizar o acesso a obras de literatura brasileira e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos” (PAIVA, 2012, p. 14). O PNBE destinou-se à composição e à distribuição de acervos às escolas públicas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entre 1998 e 1999, foram distribuídos livros diretamente para as escolas públicas, independentemente de haver ou não biblioteca escolar. Araújo (2011, p. 38) registra que, poucos anos depois, houve “uma avaliação crítica sobre o uso indevido dos acervos anteriores do PNBE que [...] estavam, em grande parte, na sala de diretores ou instalados nas bibliotecas escolares, mas sendo pouco explorados”. Esse fato resultou no envio direto de livros aos professores, em 2000, por meio da ação Biblioteca do

Professor, e aos alunos, de 2001 a 2004, com a ação Literatura em Minha Casa. A crítica feita ao que acontecia aos acervos nas escolas nunca resultou em ação específica para a construção de bibliotecas escolares e capacitar, ou formar, seus ocupantes; esse problema continua presente em 2023.

3.2.1 Políticas públicas de fomento à leitura no governo de 2018 a 2022

Os programas de inclusão da leitura no governo de 2018 a 2022 transcorreram de forma bem reduzida. Em 2018, o Governo Federal marcou uma supressão de estratégia da leitura, começando pela extinção do Ministério da Cultura e, com ele, diversos programas de incentivo à leitura e às bibliotecas.

Um dos poucos programas de incentivo à leitura no governo de 2018 a 2022 foi o curso, em 2021, “Alfabetização Baseada na Ciência”, disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC), com carga horária de 180 horas. O curso foi elaborado pela Universidade do Porto (Portugal) e compartilha com o Brasil experiências de adoção de políticas públicas com formações para os professores. Em Portugal houve resultados significativos na aprendizagem dos alunos ao priorizar a alfabetização, repercutindo na leitura e na escrita dos estudantes. O curso é uma das implementações da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019c). A capacitação funda-se em evidências científicas, em especial da Ciência Cognitiva da Leitura. Nos conteúdos disponibilizados, os professores têm acesso às práticas de literacia emergente e a consciência fonológica. O objetivo principal do MEC era atuar a fim de elevar a qualidade da alfabetização no Brasil e valorizar os docentes do ensino fundamental e da educação infantil (ALÇADA *et al.*, 2021).

Como participante do curso da “Alfabetização Baseada na Ciência” compartilho algumas reflexões: os temas eram bem relevantes, entretanto, o conteúdo foi muito extenso e enfadonho. Poderiam ter sintetizado e acrescentado algumas recomendações de pesquisadores brasileiros. As questões para aferição da aprendizagem do professor eram em quantidade excessiva, causando cansaço. Ao trazer um curso de Portugal para o Brasil, desconsideraram os múltiplos profissionais do Brasil, nas universidades ou entidades, que poderiam contribuir para a formação do professor visando uma alfabetização eficaz. Outro fator importante é que no Distrito Federal poucos professores fizeram o curso “Alfabetização Baseada na Ciência”. Cursos importantes,

tais como aqueles sobre de alfabetização e dos diversos letramentos, deveriam ser obrigatórios aos professores, que precisam se ater às necessidades dos estudantes. Ao governo cabe investir mais em políticas públicas com formações que sejam interessantes para o professor. Essas políticas precisam envolver mecanismos de ajuste permanentes, de acordo com as mudanças e as necessidades da sociedade. Devem ter o poder de promover o bem comum e o pleno desenvolvimento de todos.

Uma política pública é construída por todos aqueles que, com sua atuação, com seus saberes decisões, podem analisar, procure modificar os modos de pensar, sentir e agir de uma comunidade com relação a leitura e a escrita. Para poder atuar como consultor da política é preciso informar-se, formar-se, mobilizar-se, fazer acompanhamento, avaliar e corrigir a marca de uma política (ÁLVAREZ ZAPATA, 2002, n.p.).

Outro programa de fomento à leitura, implementado em 2019, foi o Conta pra Mim, que teve como objetivo incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar. A iniciativa fez parte do PNA, com materiais e vídeos didáticos disponíveis para *download* no *site* do programa. Entre as orientações contidas no guia estão: aumentar a quantidade e a qualidade dos diálogos com as crianças; interagir com a criança durante a leitura em voz alta; familiarizar as crianças com a escrita; aumentar a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita (BRASIL, 2019a).

No *link* do programa Conta para mim, menciona-se o investimento de 45 milhões de reais para implantar o “Conta pra Mim” em 2020, com o objetivo de criar 5 mil espaços em creches, pré-escolas, museus e bibliotecas até o fim de 2021. Os tutores das redes públicas estadual e municipal seriam qualificados, além de receberem uma bolsa de incentivo, entre 300 e 400 reais, para oferecer três oficinas, com duração de uma hora cada, a cada família do local de aplicação do programa. O recurso também seria utilizado para a confecção de “kits de literacia”, com distribuição de livros infantis, caderno de desenho, giz de cera e o guia de orientações. Segundo o coordenador do programa, para participar, estados, Distrito Federal e municípios precisariam aderir ao programa. Até o momento não houve avaliação do programa pelo governo e a ação de 45 milhões, bem como a adesão dos municípios ao programa não ocorreu.

Ainda é pouca ou mínima a atuação do governo, das escolas e das famílias em ações que estimulem a leitura das crianças. Relatos como o exposto anteriormente demonstram o quanto é necessária mais cobrança da população para que o governo execute o que está estabelecido em seus programas. As estratégias de leitura precisam

ser permanentes nos governos. Enquanto isso não acontecer, o Brasil permanecerá com um público reduzido de leitores, e isso repercutirá na vida escolar e, conseqüentemente, nos resultados das avaliações internas e externas.

Lerner (2006) afirma que a escola deve ser o espaço onde leitura e escrita sejam práticas vívidas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos de organização e reorganização do pensamento e do mundo. Isso é possível, segundo a autora, quando a escola é uma comunidade de leitores que busca respostas e argumentos nos textos, tanto para a solução de problemas como para o enfrentamento de posturas que considerem injustas ou perigosas. A leitura e a escrita são muito mais que privilégio ou entretenimento, são direitos de todo cidadão. Cabe aos governantes e seus implementares (gerentes) traçarem políticas públicas para assegurá-las e aos educadores, em especial, oferecer espaço e momentos para que esses direitos sejam exercidos.

A leitura e a escrita devem ser consideradas as bases em processos de formulação e implantação de políticas públicas de educação e cultura dos governos, em todas as suas esferas. É necessário que o poder público também invista em campanhas publicitárias que divulguem a importância da leitura e incentivem a população a ler, explicitando seus benefícios para melhorar as condições de vida. Ao longo dos governos brasileiros, foram implementados vários programas de fomento à leitura, e a maioria findou devido à troca de governo. A falta de prioridade de políticas públicas de leitura e o adiamento da universalização das bibliotecas tornam ainda mais desafiador elevarmos a qualidade da educação brasileira. Por causa dessa descontinuidade, não se vê uma política pública permanente em favor da comunidade escolar como mediadora da leitura e da universalização da biblioteca.

3.3 As bibliotecas brasileiras e seus desafios para a universalização

Na década de 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, a literatura e a necessidade de sua presença no ambiente escolar entraram na pauta das políticas públicas. Com isso, as primeiras iniciativas ocorreram com o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), criado em 1984, com a proposta de construção de salas de leitura para, na sequência, receberem acervos compostos e enviados pelo projeto. O programa foi extinto em 1996 – assim, desde 1980 até 2023, a universalização das bibliotecas ainda não foi concretizada. A Lei n. 12.244, de 24 de

maio de 2010 (BRASIL, 2010), sobre a universalização das bibliotecas escolares, enfatizou que todas as instituições de ensino do país, públicas e privadas, deveriam desenvolver esforços progressivos para constituírem bibliotecas com acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado.

Passados 10 anos, decidiram postergar o prazo para a universalização das bibliotecas, ao perceberem que não se empenharam o suficiente para a concretização do estabelecido na Lei n. 12.244, e isso não acarretou penalidades ou sanções aos responsáveis por cumprir a lei. Ou seja, a educação não tem sido prioridade para os legisladores brasileiros, que preferem adiar o inadiável, quando se trata da educação para um futuro promissor. Em 2020, foi proposto o Projeto de Lei n. 4.003, de 30 de julho de 2020 (BRASIL 2020b), que amplia o prazo para a universalização das bibliotecas escolares no Brasil e permite que os espaços sejam virtuais. Apresentado pelo deputado Sergio Vidigal (PDT-ES), o texto altera a Lei n. 12.244 e propõe que o prazo máximo será o mesmo de vigência do PNE, de 10 anos, ou seja, até 2024. O projeto também altera a definição de biblioteca escolar, que passa a abranger o acervo físico e digital de livros e materiais videográficos. Estabelece, ainda, que o descumprimento do proposto acarretará sanções aos sistemas de ensino, a serem definidas pelo órgão ou pela entidade do Poder Executivo Federal responsável pela implantação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) (BRASIL, 2018b).

É importante destacar que, até o momento da escrita desta dissertação, o Projeto de Lei n. 4.003 tramitou apenas na Câmara Federal e ainda não foi analisado pelo Senado (BRASIL, 2020b). Se, em 2023, a lei ainda não foi aprovada, é lícita a dúvida quanto a se, em 2024, de fato será concretizada a universalização das bibliotecas.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2019 relata que em 45% dos municípios brasileiros não existem bibliotecas públicas e que, apesar de os estudantes considerarem um bom local para estudar, 37% não frequentam qualquer biblioteca. O índice de pessoas que não frequentam a biblioteca por falta de tempo, gosto e proximidade é de 70% (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019). As bibliotecas, juntamente com um bibliotecário, deveriam ser obrigatórios nas escolas. Os gestores jamais poderiam mudar a destinação das bibliotecas nos estabelecimentos de ensino. É na escola que boa parte das crianças brasileiras consegue ter acesso aos livros.

Os ambientes de leitura nas escolas devem ser planejados com mobiliário e acervos bem conservados. As bibliotecas devem ter espaço claro, limpo, organizado e aconchegante para os leitores, criando e mantendo uma relação de respeito e valorização do livro, pela leitura e pelo conhecimento em geral (BALDI, 2009).

O século XXI exige não só reflexão sobre livros físicos, mas também um estudo aprofundado para garantir o futuro do livro diante da revolução digital. No Brasil, o número de leitores que preferem os livros digitais ainda é pequeno, cerca de 8%; já no caso dos livros em papel, os números sobem para 92% (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019). Ainda não se sabe se o formato digital poderá provocar uma brusca redução do livro físico, mas não importa o formato no qual a sociedade brasileira irá ler, o importante é que as ações de incentivo à leitura ocorram o quanto antes. É necessário empreender forças, voltar-se para escola, recuperar todo o tempo perdido em tentativas improdutivas e em programas descontinuados e, principalmente, investir na formação dos docentes.

O Brasil ainda carece da elaboração de políticas públicas de caráter contínuo e permanente, que atendam a esse bem cultural tão importante para a formação do indivíduo. As políticas públicas alinhadas ao PNLL devem ser instituídas com caráter de permanência e continuidade pelas três esferas do Poder Executivo (federal, estadual e municipal), com o objetivo de aumentar o acesso dos brasileiros a esse direito, o que certamente elevará o número de leitores no país.

Além disso, as bibliotecas podem impactar no aprendizado dos alunos, e é necessário haver estímulo para os alunos frequentarem esse local. Nas salas de leitura e bibliotecas, deve ser valorizada a clientela, sendo atendidas as suas necessidades, e não serem priorizados os acervos, deixando-os sempre novos e intocáveis. Os gestores precisam ter consciência da importância de um local adequado de leitura nas escolas e encorajar os demais para utilizarem esse espaço. Muitos já perceberam isso e têm se esforçado para manter esses espaços funcionando.

Nesse contexto, os membros da equipe pedagógica, assim como os professores, são os responsáveis por incentivar os alunos a frequentarem esses espaços, dando exemplo também ao ler os exemplares da biblioteca e sugerindo a leitura de acervos. Ao Governo Federal brasileiro, cabe elevar a qualidade da educação, e as políticas públicas devem atuar na formação da comunidade escolar e na universalização das bibliotecas e de locais adequados para a leitura nas escolas, com o objetivo de promover leitores autônomos.

4 METODOLOGIA

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.
Paulo Freire*

A presente pesquisa utilizou o método qualitativo com análise documental e entrevista semiestruturada com dois diretores e quatro professores do 3º e do 4º anos do ensino fundamental de duas escolas selecionadas com maior e menor Ideb na região do Gama- Distrito Federal. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico e os resultados, disponibilizados pelo Inep, do Saeb dos anos iniciais. Houve também o registro de imagens das bibliotecas das escolas públicas dos anos iniciais do Gama, região do Distrito Federal.

4.1 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para o levantamento de dados, foram analisadas informações do Inep referentes à série histórica dos resultados do Saeb de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, no recorte temporal de 2005 a 2019. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas por meio de análise documental e de entrevista semiestruturada, cujos roteiros constam nos apêndices C e D, que tiveram como finalidade investigar a percepção dos professores e diretores das respectivas instituições.

Foram examinadas as propostas pedagógicas das duas escolas, com o objetivo de identificar os projetos de leitura existentes nelas. A entrevista com os profissionais da educação ocorreu por meio de um roteiro com 10 perguntas direcionadas aos professores e 14 perguntas direcionadas aos diretores que constam em anexo no apêndice B E C. As entrevistas foram gravadas em áudio de forma presencial nas escolas nos dias 28 e 29 de novembro de 2022.

Já a pesquisa das bibliotecas ocorreu no período de 1º a 21 de dezembro de 2022, com o intuito de descrever, com base em fotos, se nas escolas públicas há locais apropriados ou destinados à leitura. As fotos das bibliotecas foram tiradas de celular próprio e constam em arquivo pessoal.

Convém ressaltar que a pesquisa de campo só foi iniciada após aprovação pelo Comitê de Ética que consta no apêndice A. A Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape) concedeu também autorização. Depois disso, uma Carta de Apresentação foi encaminhada à coordenadora da Regional de Ensino do

Gama, assim como o termo de aceite para os diretores das duas escolas selecionadas. A entrevista só foi iniciada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Posteriormente, foi realizada a análise dos resultados das entrevistas por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Nessa fase foram identificadas as categorias, e a partir de sua descrição e sua interpretação foi possível desenvolver o relatório das entrevistas realizadas.

As fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A unidade de análise utilizada foi a temática. Segundo Bardin (2011, p. 222),

[...] a análise temática é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis.

Desta forma, na análise do conteúdo foram utilizadas técnicas em que foram observadas as falas mais frequentes e que poderiam contribuir com os objetivos desta pesquisa.

4.2 Participantes

Os participantes foram os dois diretores, um de cada escola, um professor do 3º ano do ensino fundamental e um professor do 4º ano do ensino fundamental de cada uma das duas escolas selecionadas, sendo os professores escolhidos a critério do diretor.

A seleção dos professores de 3º e 4º anos do ensino fundamental ocorreu pelo fato de a maioria dos estudantes obterem a consolidação da alfabetização nessas turmas e assim, ser possível analisar as ações pedagógicas de leitura.

No Quadro 5, a seguir, encontra-se a especificação sobre a formação e tempo de experiência dos entrevistados.

Quadro 5 – Formação e tempo de serviço dos participantes

ESCOLA A	ESCOLA B
Professora do 3º ano: Concursada. Tempo de trabalho na atual escola: 4 anos. Leciona há 6 anos. Formação: Especialização.	Professora do 3º ano: Contratada. Tempo de trabalho na atual escola: 11 meses. Leciona há 9 anos. Formação: Especialização.
Professora do 4º ano: Contratada. Tempo de trabalho nesta escola: 11 meses. Leciona há 9 anos. Formação: Especialização.	Professora do 4º ano: Contratada. Tempo de trabalho na atual escola: 11 meses. Leciona há 8 anos. Formação: Especialização.
Diretor: Concursado. Tempo em gestão de escola: 9 anos. Tempo de trabalho na atual escola: 6 anos. Formação: Mestrado.	Diretor: Concursado. Tempo em gestão de escola: 12 anos. Tempo de trabalho na atual escola: 9 anos. Formação: Especialização.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o quadro 5 acima, percebe-se que o diretor da escola B tem mais tempo na gestão, esta é a escola com o menor Ideb. O diretor da escola com o melhor Ideb, escola A, tem em sua formação a pós-graduação *stricto sensu*, e embora tenha menos tempo na gestão, ainda assim possui uma experiência relevante, com um tempo considerável nessa função.

Todos os professores entrevistados possuem tempo de experiência parecidos e possuem especialização, e apenas um é concursado.

4.3 Caracterização do contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental da Região Administrativa do Gama, situada no Distrito Federal, na Região Centro-Oeste do Brasil. O critério adotado para a seleção das duas escolas foi baseado no maior e no menor Ideb em 2019 na Região do Gama.

A Região Administrativa do Gama – RA II completa 63 anos no dia 12 de outubro de 2023. As terras que fazem parte do Gama eram ocupadas por indígenas e pertenciam a Luziânia, Goiás, e posteriormente foram sendo ocupadas pelos bandeirantes. O primeiro núcleo habitacional foi implantado em 1960 para alojar parte da população que se aglomerava em locais próximos ao Plano Piloto e erradicar invasões.

Os principais pontos turísticos do Gama contam com a Casa Velha, o Museu do Catetinho e a Capela São Francisco de Assis. Na área do Gama existem três parques ecológicos: o Parque Recreativo do Gama (Prainha), que é cortado pelas corredeiras e

cachoeiras do Ribeirão Gama; o Parque Ecológico e Vivencial da Ponte Alta; e o Parque Urbano e Vivencial do Gama, além de uma Reserva Ecológica (CODEPLAN, 2021).

Segundo dados coletados por critério de amostragem em 2022 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2021), a população do Gama é de 137.331 habitantes. O valor médio da renda domiciliar nesse período por pessoa foi de R\$ 1.772,90. No que se refere à escolaridade das pessoas com 25 anos ou mais na Região do Gama, apenas 36% concluíram o ensino médio, e 27% têm o ensino superior completo. O percentual de alunos matriculados por idade é de 79% para as crianças de 4 e 5 anos e 100% na idade de 6 a 14 anos. Percebemos, com isso, que nem todas as crianças de 4 e 5 estão matriculadas na Educação Infantil. Nas escolas que atendem essa etapa, há sempre uma relação na secretaria com o contato dos responsáveis, que anseiam por uma vaga para as crianças estudarem.

Com base nos dados da Coordenação Regional do Gama (CRE), em 2022, a rede de ensino pública nos anos iniciais era composta de cinco Jardins de Infância e um Centro de Educação Infantil, que atendem alunos de 4 a 5 anos; um Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), o Carlos Castello Branco, e 25 escolas classes que atendem alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Totalizavam-se 32 escolas, incluindo as que atendem a educação infantil. A rede pública de ensino do Gama tinha 1.739 alunos matriculados na educação infantil e 7.339 nas escolas classes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Os docentes concursados em 2022 que atuaram na educação infantil e nos anos iniciais totalizavam 968 efetivos e 355 temporários. Em 2022, apenas sete professores dos anos iniciais tinham mestrado, e nenhum tinha doutorado. A CRE do Gama investiu na formação dos professores alfabetizadores em 2022 com o curso “Identidade e Pertencimento: o desafio de alfabetizar e letrar em contexto de adversidade”. Ministrado pela professora doutora em Psicologia, Sandra Raquel de Almeida, a atividade é uma parceria com a Eape. O curso foi realizado durante todo o ano de 2022, com uma carga horária total de 180 horas, distribuídas em aulas quinzenais, para os coordenadores pedagógicos das escolas dos anos iniciais, que repassavam os conteúdos para os professores no contraturno, ou seja, na coordenação do professor. Nas escolas, os professores vinham elogiando bastante essa formação.

4.4 Caracterização das duas escolas pesquisadas

O *site* do QEdu detalha de forma precisa as características de cada escola no que se refere ao aprendizado, aprovação, hábitos de leitura e grau de instrução da família. Qualquer pessoa pode ter acesso ao *site*, basta digitar o nome da escola e explorar ao máximo as informações contidas. Desta forma, a comunidade em geral pode analisar os resultados e acompanhar a série histórica de qualquer escola pública.

Na escola A o percentual de estudantes com aprendizado adequado é acima do recomendado pelo Plano Nacional de Educação, que é 70%, a escola alcançou 85%. Já na escola B, apenas a metade dos estudantes tem aprendizado considerado adequado. No Quadro 6, abaixo, será demonstrado às características de cada escola.

Quadro 6 – Características das escolas A e B (2021)

Escola A (2021)	Escola B (2021)
85% dos estudantes têm aprendizado considerado adequado 36% das mães têm formação superior 29% dos alunos têm hábitos de leitura 99% dos alunos são aprovados A escola atende 33 alunos do estado do Goiás	55% dos estudantes têm aprendizado considerado adequado 11% das mães têm formação superior 14% dos alunos têm hábitos de leitura 93% dos alunos são aprovados A escola atende 10 alunos do estado do Goiás
739 estudantes A comunidade é composta em sua maioria por renda familiar média.	290 estudantes A comunidade é composta em sua maioria por baixa renda familiar.
34 turmas: 1º ano, quatro turmas; 2º ano, sete turmas; 3º ano, seis turmas; 4º ano, cinco turmas; 5º ano, nove turmas; Duas classes especiais de TEA com 4 alunos.	22 turmas: 1º ano, cinco turmas; 2º ano, quatro turmas; 3º ano, quatro turmas; 4º ano, três turmas; 5º ano, três turmas; Quatro classes especiais com 8 alunos.
15 professores concursados e 19 contratados	8 professores concursados e 14 contratados
1 diretor e 1 vice-diretor	1 diretor e 1 vice-diretor
1 supervisor administrativo	1 supervisor administrativo
1 chefe de secretaria	1 chefe de secretaria
1 Coordenadora pedagógica 1º ao 3º ano	1 Coordenadora pedagógica 1º ao 3º ano
1 Coordenadora pedagógica 4º ao 5º ano	1 Coordenadora pedagógica 4º ao 5º ano
2 orientadoras	1 Orientadora
1 pedagoga	1 Pedagoga
1 professor para a Sala de recursos	Sala de recursos (Está desativada há 7 anos por falta de profissional)
1 psicóloga	Psicóloga (não tem haver quantidade de alunos insuficientes)
1 Professora readaptada que atua na biblioteca 1 Professora readaptada que atua com projeto de alfabetização no turno das aulas	

Fonte: Adaptado de QEdu (2021a, 2021b).

Ao analisar o quadro anterior com as características das escolas pesquisadas percebe-se que a escola A, com melhor Ideb, tem o dobro de estudantes que a outra e atende uma quantidade maior de crianças do entorno. O grau de complexidade em gerir escolas maiores demanda mais empenho por parte do diretor. Ainda assim, a escola A tem conseguido desenvolver ações pedagógicas eficazes para o avanço dos resultados do Ideb.

5 RESULTADOS

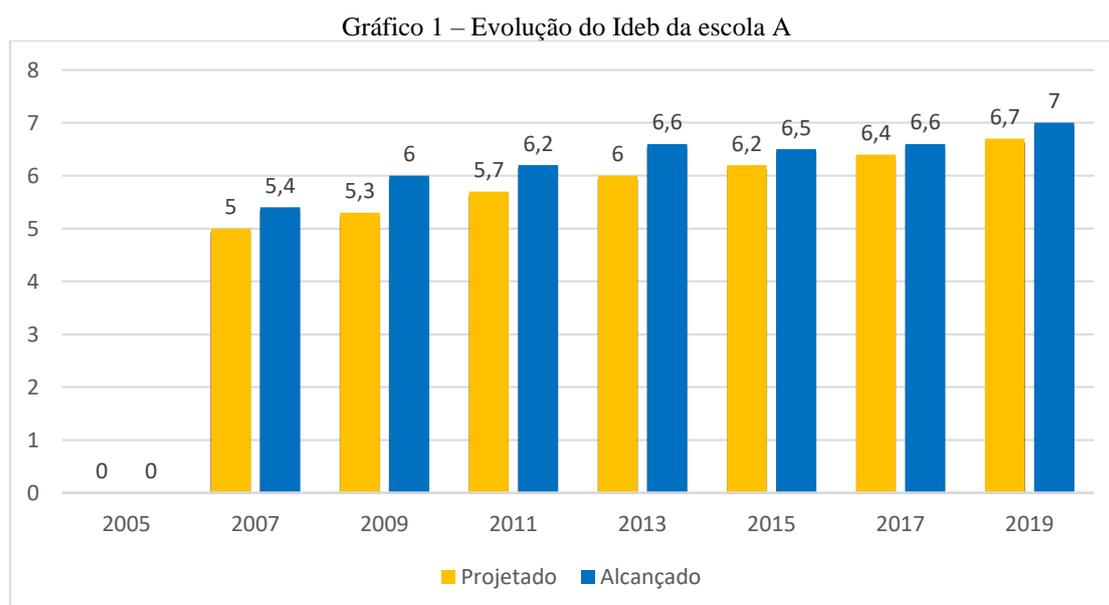
Educação gera conhecimento, conhecimento gera sabedoria, e só um povo sábio pode mudar seu destino.

Samuel Lima

5.1 Diagnóstico dos resultados do Ideb e Saeb na rede pública do Gama pós-pandemia

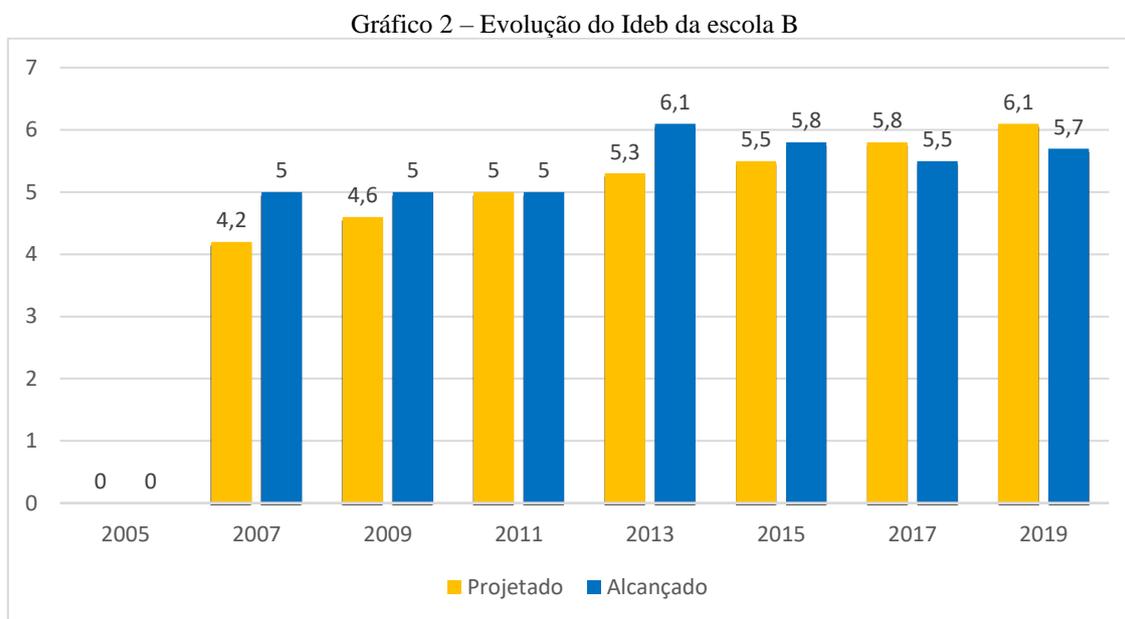
Na região administrativa do Gama, a escola selecionada com o menor Ideb no 5º ano do ensino fundamental teve a média 5,7, e a com o maior Ideb alcançou a média de 7,0. Entre as duas escolas, houve uma diferença considerável de 13 pontos. A Meta 7 do PNE, estratégia 7.9, recomenda que os sistemas de ensino busquem atingir as metas no intuito de diminuir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem (BRASIL, 2014a).

A escola pública pesquisada com maior Ideb será referenciada pela letra A, enquanto a escola com menor Ideb será representada pela letra B. O Gráfico 1 demonstra o quanto a escola com o maior Ideb do Gama esteve sempre evoluindo nos resultados desde 2007, indo além das metas projetadas. De 2017 para 2019 conseguiram aumentar 4 pontos.



Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Inep (2019c).

O Gráfico 2 refere-se à escola B, com o menor Ideb. É perceptível que não há evolução significativa nos últimos quatro anos. Apenas em 2013, com a média 6,1, houve crescimento significativo. Após esse período, houve regressão das médias, sem se conseguir alcançar os resultados de 2013.



Apesar de a escola B ainda não ter um dos melhores resultados do Ideb na região do Gama, percebe-se que houve um aumento de 2 pontos em 2017, enquanto a escola A obteve o dobro do alcançado pela escola B.

Os resultados divulgados do Saeb na rede pública do Gama referentes a 2021 demonstraram o que já se esperava devido à pandemia do covid-19. A maior queda dos resultados do Saeb ocorreu justamente nos anos iniciais, em que se faz necessária a interação presencial entre o professor e o estudante. Os testes do Saeb ocorreram em 2021 no período de retorno às aulas presenciais, após o longo período de aulas remotas no qual nem todos os estudantes da rede pública teve acesso às aulas devido à falta de recursos para ter um equipamento com internet de qualidade. Os gestores e professores desdobraram-se para que os estudantes respondessem de forma mais tranquila a avaliação desse instrumento tão consolidado no Brasil. Em situação atípica de pandemia, foi relevante considerar mais os resultados do Saeb que os do Ideb, pois a fórmula do Ideb inclui a aprovação dos estudantes, e, como houve um índice de 100% de aprovação, o resultado foi enviesado.

As avaliações do Saeb nesse período foram importantes para medir o impacto da pandemia na educação. Vale ressaltar que, após o fechamento das escolas por determinado período na pandemia, foi recomendado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), não reprovar os estudantes. Isso deixaria de prejudicar os estudantes que no ensino remoto não tiveram uma boa conexão para assistirem às aulas.

A meta do Ideb no Distrito Federal para 2021 era de 6,5. Apenas as Escolas Classes 01 e 22 alcançaram o Ideb projetado na região do Gama (Quadro 7).

Quadro 7 – Resultado do Ideb e Saeb, anos iniciais, das escolas classes do Gama

ESCOLA	Saeb 2021		Ideb 2021
	Língua Portuguesa	Matemática	Meta 6,5
Escola Classe 01	232,04	241,29	6,6
Escola Classe 02	212,893	223,88	5,5
Escola Classe 03	221,37	227,25	5,8
Escola Classe 06	223,38	226,16	5,9
Escola Classe 07	223,96	223,21	6,0
Escola Classe 09	ND	ND	0
Escola Classe 10	203,31	216,96	5,3
Escola Classe 12	ND	ND	0
Escola Classe 14	206,72	214,05	5,5
Escola Classe 15	221,07	220,66	6,0
Escola Classe 16	229,26	234,11	6,3
Escola Classe 17	212,89	214,53	5,5
Escola Classe 18	222,31	226,23	6,0
Escola Classe 19	217,45	214,82	5,4
Escola Classe 21	221,41	237,62	6,4
Escola Classe 22	234,48	240,33	6,5
Escola Classe 28	20,75	231,36	5,5
Escola Classe 29	220,47	221,49	5,8

Fonte: QEdu (2021c).

É importante destacar que as escolas com o melhor Ideb de 2021 no Gama tais como a Escola Classe 21 (Ideb 6.4), Escola Classe 22 (Ideb 6.5) e a Escola Classe 01 (Ideb 6.6) têm em comum projetos em suas Propostas Pedagógicas com o foco na leitura tais como: utilização da biblioteca semanalmente pelos estudantes com o apoio de um mediador responsável pelo local e o reforço no contraturno realizado por todos os professores, a começar no 1º bimestre.

Na região do Gama, há poucas escolas nas quais os professores atuam com o reforço no contraturno. Alguns se opõem a dar o reforço com o argumento de que a coordenação do professor deve ser destinada apenas para o planejamento das aulas e a formação do professor. Entretanto, o documento “Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens” recomenda que os professores utilizem o tempo do contraturno para o atendimento das necessidades de aprendizagem do estudante.

As unidades escolares do Distrito Federal possuem característica peculiar, pois os professores contam com carga horária de 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica que possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras. A coordenação pedagógica é uma conquista dos educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2014, n.p.).

O Instituto EdukBank (2022) elaborou uma pesquisa em 2022 com o objetivo de compreender como os educadores do Brasil interpretam o novo momento da educação no pós-pandemia e como percebem os pontos que precisam melhorar. Para 68% dos gestores, o maior desafio para o futuro da gestão escolar será considerar a garantia do reforço escolar para estudantes que não aprenderam no modelo remoto emergencial.

Em toda a rede pública escolar dos anos iniciais no Distrito Federal, é realizado o reforço no horário de aula, denominado reagrupamento, no qual se permite agrupar os estudantes de acordo com suas dificuldades e potencialidades, a fim de promover o avanço contínuo das aprendizagens.

O reagrupamento deve ser uma atividade planejada intencionalmente e sistematicamente, desta forma possibilita a mediação entre pares dos estudantes que auxiliam uns aos outros, na socialização de saberes e experiências. Tal envolvimento favorece o uso de diversos tipos de atividades, em tempos e espaços escolares flexibilizados (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 51).

As atividades aplicadas no reagrupamento são norteadas pelo teste da psicogênese. Os professores separam os estudantes por níveis de aprendizagem. Entretanto, esse reforço, por atender grandes grupos, não produz resultados como o que ocorre no contraturno, com no máximo cinco crianças por professor. Soares (2019) em sua pesquisa relata que ao fazer a divisão dos estudantes para o reagrupamento de

acordo com os níveis não há professores em número suficiente. Desta forma, permanece a mesma quantidade de estudantes das turmas nos dias das aulas, sendo assim o reforço não é tão eficaz. Nesse sentido, as escolas que têm organizado espaços para recompor a aprendizagem por meio do reforço no contraturno com quantidade reduzida de estudantes têm obtido sucesso.

Quando as atividades são desenvolvidas por uma professora exclusivamente para seu pequeno grupo de alunos/as, o acompanhamento ocorre de forma individualizada. Em algumas situações, esse atendimento mais próximo pode caracterizar-se como favorecedor do conhecimento da professora sobre os alunos e alunas de forma que aproxime a educadora e os educandos (ZIBETTI; PANSINI; SOUZA, 2012, n.p.).

O reforço no contraturno realizado no início do ano favorece que haja tempo hábil para que essa criança aprenda com qualidade, reduzindo assim o número de estudantes reprovados. Entretanto, a maioria das escolas no Gama não tem espaços destinados para o reforço, e muitas, a exemplo da escola A, improvisam locais para que haja a recomposição da aprendizagem dos estudantes.

Com essa realidade, a construção de salas para o reforço torna-se urgente no Distrito Federal. A partir disso, seriam empreendidos esforços para que houvesse a redução do fracasso escolar nos anos iniciais. Ao deixar de investir recursos para a construção de salas tanto para o reforço como para a diminuição da quantidade de estudantes nas turmas, elevam-se os valores para lidar com os estudantes reprovados. A quantidade de estudantes aprovados e com qualidade no aprendizado faz o fluxo evoluir e faz sobra de vagas para mais estudantes serem matriculados. Além disso, reduz a quantidade de estudantes nas turmas. Segundo Freitas, Baruffi e Real (2011), as escolas com o melhor desempenho do Ideb têm em comum o reforço escolar no contraturno. Entretanto boa parte destas deixam de ofertar este poderoso recurso para recompor a aprendizagem por não terem salas suficientes para atuarem com os estudantes.

A pandemia de fato evidenciou ainda mais os retrocessos na educação, de modo que é necessário recompor a aprendizagem perdida dos estudantes. Ao analisar o diagnóstico da educação na região do Gama, percebe-se que a avaliação do Saeb, por si só, não tem o poder de melhorar a educação. Ela auxilia por demonstrar em quais escolas é necessário atuar com práticas pedagógicas mais incisivas.

A partir dos resultados do Saeb, é possível empreender reforços e diagnosticar eficazmente a educação. Caberá aos profissionais da educação mobilizarem-se por meio de projetos eficazes e tornarem a aprendizagem do estudante mais efetiva, para que essas crianças sejam alfabetizadas na idade certa e possam ler, produzir e interpretar de forma adequada.

5.2 Projetos de leitura das escolas analisadas e inseridos no PPP

Projetos de leitura: Escola A

A escola com o maior Ideb na região administrativa do Gama apresenta como meta prioritária em sua proposta pedagógica desenvolver projetos pedagógicos comprometidos com a leitura, tais como:

Projeto Biblioteca, com o objetivo de oportunizar ao aluno o acesso ao acervo da sala de leitura, ampliando o seu universo literário, proporcionando a ele momentos de lazer extraclasse e desenvolvendo o gosto pela leitura. No mês de outubro, é realizada a escolha do melhor trabalho da turma com base nas atividades desenvolvidas em sala, onde são observados o entusiasmo, o interesse, o capricho e a organização de cada aluno. O aluno vencedor de cada turma é premiado com um livro;

A Feira Literária, que ocorre na escola no mês de novembro, com o objetivo de ampliar o acesso dos alunos à cultura literária, oportunizando a participação deles nos espaços e atividades disponibilizados durante o ano letivo, incentivando a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais. No decorrer do processo, os alunos têm a oportunidade de conhecer diversos autores e realizar leituras, recontos e interpretações de suas obras, de acordo com sua faixa etária.

A professora entrevistada na escola A afirmou que, todos os projetos inseridos no Projeto Político Pedagógico são colocados integralmente na prática durante o ano letivo.

Projetos de leitura: Escola B

Na proposta pedagógica da escola B, constam os seguintes projetos de leitura:

- (A) Promoção de concursos que valorizam a leitura com o Prêmio Leitor do Bimestre e a realização de momentos culturais que envolvam leitura, escrita e

- cálculo, em momentos como gincanas, chá literário, lançamentos de livros, dia do desafio etc. A proposta pedagógica menciona que, durante todo o ano letivo, são trabalhados diversos gêneros literários e os temas transversais por meio de atividades diversas, que são guardadas para exposição, como também acontece a confecção de livros individuais e/ou coletivos;
- (B) No final do ano, é realizada a Feira Cultural/Literária como culminância dos projetos de leitura realizados no decorrer do ano letivo, contando com a presença de toda a comunidade escolar;
- (C) O Projeto Sarau Literário tem como objetivo receber e prestigiar escritores da cidade e trabalhar o gênero biografia. Ocorre também a contação de histórias, a apresentação das obras do autor e o momento de autógrafos;
- (D) No Projeto Sala de Leitura – “Ler para ver o mundo e escrever para contar...”, o responsável é o profissional da sala de leitura. Esse projeto tem por objetivo desenvolver a imaginação e o gosto pelas obras literárias utilizando histórias, músicas e contos de fadas, com contos e recontos deles durante todo ano letivo;
- (E) O Projeto Produção Textual é realizado durante todo o ano letivo, com o objetivo de propiciar condições adequadas para um crescimento do aluno na proficiência leitora em suas produções de texto;
- (F) A Hora da Leitura e da Produção Textual é uma ação que acontece toda sexta-feira, às 8h e às 14h. Toda a escola, ao tocar o sinal, tem uma leitura livre, espontânea e prazerosa. Os professores disponibilizam as produções textuais a partir do estudo de gêneros textuais diversos e de uma variedade de autores, em produções individuais ou coletivas.

A professora entrevistada na escola B afirmou que, dos seis projetos inseridos no Projeto Político Pedagógico, apenas dois foram colocados totalmente em prática. Os outros ficaram apenas no papel ou não foram trabalhados em sua totalidade.

A leitura é a chave para o conhecimento. Desenvolvê-la e motivá-la deve ser a razão de ser da escola, na medida em que um leitor competente será capaz de compreender o mundo em que vive, trabalhar e atuar como um cidadão mais consciente de seus direitos e deveres. Ademais, poderá principalmente participar da construção de uma sociedade mais humana e igualitária, pois estará mais apto a avaliar os seus interlocutores, estabelecer o que deseja e atingir os seus objetivos.

5.3 As bibliotecas das escolas públicas dos anos iniciais do Gama

Os dados referentes à infraestrutura física específica para a leitura em todas as escolas classes (escolas que atendem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental) e nas escolas que atuam com a educação infantil do Gama foram coletados por meio de fotos. Entre as 21 bibliotecas fotografadas, incluindo as das duas escolas pesquisadas e as escolas Jardins (escolas de educação infantil), apenas nove têm um responsável por sua utilização, em sua maioria professores readaptados. Sendo assim, os responsáveis por esses espaços não têm formação como bibliotecários, e alguns têm restrição para atuar diretamente com os alunos. Dessa forma, ficam incumbidos apenas da organização do local, e alguns anotam o nome do estudante e do título dos livros emprestados.

De todos os espaços destinados à leitura fotografados – podem ser vistos na subseção 5.3.1, identificados por letras do alfabeto, de A a V – apenas três tinham professores readaptados que desenvolviam projetos de contação de histórias diretamente para os estudantes no momento em que eles frequentavam a biblioteca. Projetos trabalhados nas três escolas:

Na Biblioteca (F) tem o Projeto “O carteiro chegou”, que é realizado uma vez por semana, no qual um profissional da escola devidamente uniformizado com vestes parecidas com a dos profissionais do Correio aparece com as correspondências, utilizando uma bicicleta e a campainha de aviso. Neste projeto, são escolhidos dois estudantes de cada turma que devem responder às cartas informando em qual profissão atuarão e o que mais gostam de fazer na escola e em casa. Na semana seguinte, o estudante que recebeu a carta com as perguntas, se quiser, poderá compartilhar as respostas com os colegas da sala e o professor complementa com a história da comunicação. Todos os estudantes da sala escrevem uma carta e enviam ao destinatário que escolherem, com o Código de Endereçamento Postal (CEP) e endereço.

Na biblioteca (O), o projeto acontece semanalmente em todas as turmas da escola, e a contação de história é realizada por uma professora readaptada, responsável pela biblioteca. Depois disso, os estudantes podem escolher um livro para ler em casa e devolver na semana seguinte. No final do ano, ocorre uma feira literária com a participação da comunidade escolar. Os alunos possuem, ainda, um passaporte da leitura, que contém todos os livros lidos durante o ano e autógrafos de autores convidados para divulgarem seus livros na escola. Ao final do ano, são premiados os estudantes que mais leram livros.

Na escola da biblioteca (K), é realizado o projeto “Oficina de livros: escritura e arte”, na qual se propõe aos estudantes experimentar o processo de criação de um livro, a começar pela história e pela ilustração, indo até a encadernação. Os estudantes são convidados a experimentar as principais habilidades de um encadernador, que é dobrar, cortar, costurar e colar.

As bibliotecas das duas escolas pesquisadas, a com maior e a com menor Ideb, estão representadas respectivamente pelas letras A e E. As demais imagens fazem parte das bibliotecas que compõem as escolas classes dos anos iniciais do Gama (Figuras 5 a 27).

5.3.1 Imagem das bibliotecas das escolas classes dos anos iniciais

Figura 5 – Biblioteca A



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 – Biblioteca B



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 – Biblioteca C



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Biblioteca D



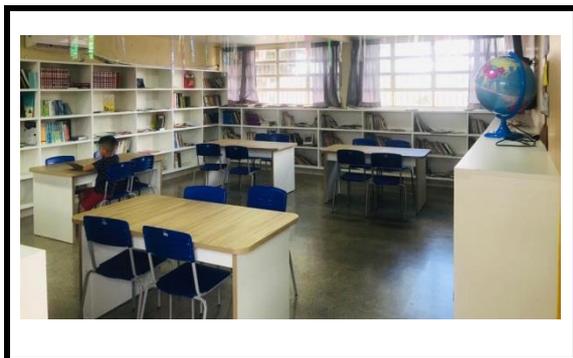
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 – Biblioteca E



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 – Biblioteca G



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 13 – Biblioteca I



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 15 – Biblioteca K



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Biblioteca F



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 12 – Biblioteca H



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14 – Biblioteca J



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16 – Biblioteca L



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 17 – Biblioteca M



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 18 – Biblioteca N



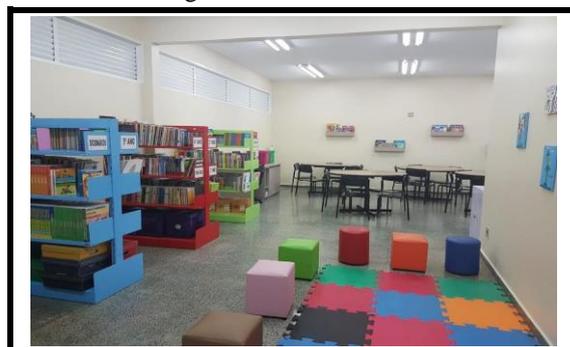
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 19 – Biblioteca O



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 20 – Biblioteca P



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 21 – Biblioteca Q



Fonte: Arquivo pessoal.

5.3.2 Bibliotecas das Escolas Jardins – Educação Infantil

Figura 22 – Biblioteca R



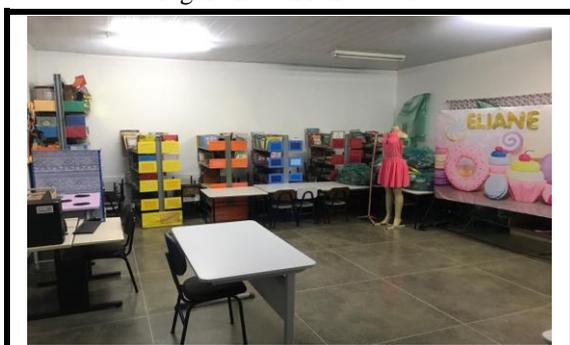
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 23 – Biblioteca inexistente S



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 24 – Biblioteca T



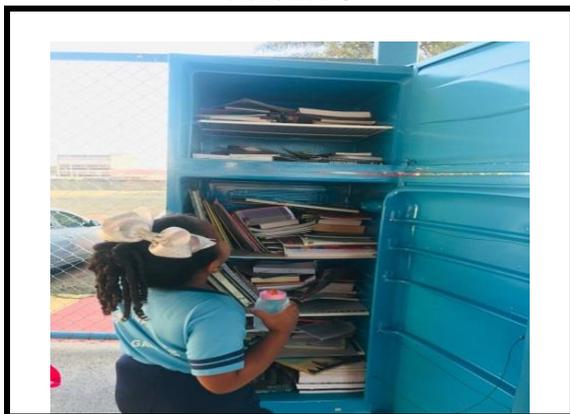
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 25 – Biblioteca U



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 26 – Geladeira literária da escola com a biblioteca U



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 27 – Biblioteca V



Fonte: Arquivo pessoal.

Das 24 escolas pesquisadas, a Escola Classe 15 do Gama, com 54 anos de existência, ainda não tem biblioteca, e duas escolas de educação infantil também não tinham (Jardim 03 e Jardim 05). Nos anos iniciais na rede pública do Gama, há três escolas que ainda não têm espaço adequado para o fomento à leitura.

As escolas de educação infantil no Gama, em sua maioria, têm bibliotecas, mas nenhuma tem um responsável por esse espaço. Na biblioteca U da escola infantil, mesmo não havendo um responsável, os coordenadores cuidam desse espaço com muito zelo, separando os livros por temas, como mostra a Figura 25. Nessa escola é perceptível o incentivo à leitura, mesmo que essas crianças ainda estejam na educação infantil. A diretora da escola providenciou também uma geladeira literária representada na Figura 26, que fica situada na entrada da escola. A partir dela, todos têm acesso aos livros para lerem ou doarem no momento que quiserem. A geladeira literária não teve a função de congelar o conhecimento dos estudantes, mas sim de aquecer o intelecto. Dessa forma, a comunidade, no geral, doa ou empresta livros com o fim de ler para, assim, possibilitar um número maior de leitores.

Ao visualizar as estruturas físicas das bibliotecas nas escolas classes do Gama, em sua maioria, estão aceitáveis, entretanto, a minoria tem um profissional para atuar com projetos de leitura. Desta forma, muitas crianças deixam de frequentar este espaço dificultando ainda mais o seu processo na leitura e escrita.

5.4 Análise das entrevistas

Nas entrevistas realizadas em 2022, inicialmente, buscamos compreender os níveis de envolvimento e comprometimento dos profissionais em relação à leitura, bem como a percepção desses atores sobre suas práticas. Assim, por meio de perguntas abertas, os entrevistados foram questionados sobre suas contribuições para a efetivação dos resultados do Saeb. Os temas da categoria de análise e seus respectivos eixos temáticos (Quadro 8) foram selecionados de forma que atendessem aos objetivos desta pesquisa segundo os dados levantados.

Quadro 8 – Categorias de análise e eixos temáticos

CATEGORIA DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS
1– Ações para melhoria na proficiência leitora dos estudantes	Reforço no contraturno; Bibliotecas com profissionais qualificados; Projetos de leitura constantes e factíveis.
2–Fatores que influenciam os resultados do Saeb em língua portuguesa nas escolas pesquisadas	Fatores que interferem no Saeb; Fatores que poderiam melhorar os índices de leitura Fatores que poderiam melhorar os resultados do Saeb nas escolas pesquisadas.
3 – Estratégias didáticas para a promoção da formação do leitor nos anos iniciais	Dinamismo na contação de histórias; Locais aconchegantes; Encenação das histórias contadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 8, foram especificadas as principais categorias de análise, as quais serão trabalhadas nas subseções a seguir.

5.4.1 Categoria 1 – Ações para melhoria na proficiência leitora dos estudantes

Esta categoria trata de ações que podem ser desenvolvidas nas escolas para melhoria na proficiência leitora dos estudantes. Os entrevistados elencaram de forma categórica que o reforço no contraturno, as bibliotecas com profissionais qualificados e os projetos factíveis e constantes podem auxiliar em melhores resultados na leitura. Dessa forma, todos os entrevistados enfatizaram, em suas respostas, a importância desses três itens para intensificar os momentos de leitura nas escolas. É possível observar que, na escola A, a com o maior Ideb, mesmo não existindo espaço físico adequado, todos os professores realizam o reforço já no início do ano.

O reforço no contraturno é realizado por todos os professores e ocorre uma ou duas vezes por semana e dependendo da necessidade do aluno pode ser em três vezes por semana. Atentando para que ocorra também o planejamento das aulas e que haja a interação entre os professores. Aqui na escola é algo que funciona muito bem. Conseguimos planejar e atender estes alunos que precisam melhorar a leitura e escrita (PROFESSORA DO 3º ANO DA ESCOLA A).

Já na escola B, dos 23 professores, apenas 3 realizaram o reforço com os estudantes no contraturno no início do ano. A professora entrevistada ressalta que o reforço no contraturno não consta na proposta pedagógica, por esse motivo a maioria dos professores não oferece; apenas 3 professores ofereceram esse reforço no contraturno e os poucos estudantes que participam evoluem na aprendizagem. Se o

projeto não consta na proposta pedagógica, o diretor não tem argumentos para cobrá-lo dos professores.

Este reforço não consta em nossa proposta pedagógica, ainda assim alguns professores tais como eu, realizam este reforço semanalmente por uma hora, com no máximo seis alunos. Geralmente uns quatro estudantes aparecem, os que mais precisam não vêm e justificam que os pais não podem levá-los no contraturno ou que estão doentes. Os alunos que participam do reforço têm evoluído bastante, pois é um momento que estou ali só com eles e já sei as dificuldades que precisam ser sanadas (PROFESSORA DO 3º ANO DA ESCOLA B).

O diretor da escola B enfatizou a dificuldade da escola em promover esse reforço: *“Infelizmente não há uma aceitação dos professores concursados em oferecer o reforço no contraturno, há uma resistência neste sentido” (DIRETOR DA ESCOLA B).*

O reforço no contraturno é uma das ações pedagógicas mais eficazes para a recomposição da aprendizagem, desde que aconteça no início do ano letivo com materiais didáticos adequados. As escolas que atuam com o reforço no contraturno assim como a escola A têm elevado a qualidade do aprendizado dos estudantes. Dessa forma, o número de discentes reprovados é reduzido, e o nível de leitura e compreensão para realizar as avaliações, como do Saeb, é elevado. Assim, as escolas com bons resultados no Saeb têm em comum o reforço no contraturno especificado e praticado na proposta pedagógica. Por isso, para que haja melhores resultados na proficiência leitora dos estudantes, são necessárias ações pedagógicas mais incisivas e rotineiras nas escolas, ações essas que devem estar inseridas na proposta pedagógica da escola. Silva (2019) aponta que o fracasso escolar decorre de vários fatores incluindo o pedagógico e que o reforço escolar é uma importante estratégia para melhorar a relação ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas públicas.

Na pesquisa nas duas escolas do Gama, 100% dos entrevistados mencionaram que o fato de haver profissionais qualificados nas bibliotecas auxiliaria no desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Entretanto, a maioria dos profissionais responsáveis por esses espaços no Gama são professores readaptados com restrições. *“Nós não temos aqui na escola uma pessoa com formação adequada sem ser readaptada para atuar na biblioteca, isso dificulta o incentivo à leitura” (DIRETOR DA ESCOLA A).*

É preciso qualificar os profissionais da biblioteca e manter profissionais que possam interagir com os alunos diretamente. Sugiro que os responsáveis pela biblioteca sejam profissionais sem ter restrição referente ao contato com o estudante ou com os livros. A capacitação poderia ser também para que eles soubessem a temática ou gênero textual dos livros disponíveis na biblioteca a fim de direcionar os estudantes em melhor escolha dos livros. Pois alguns escolhem o livro simplesmente pela capa por não saberem qual a leitura adequada ao nível deles (PROFESSORA DO 4º ANO DA ESCOLA A).

Enfatizamos que só na escola A possui profissionais na biblioteca. Na escola B, os estudantes não frequentam o espaço e mencionam a dificuldade em utilizá-lo sem um responsável pelo local:

A biblioteca precisa de um profissional para atuar com os alunos. Mesmo tendo o espaço, ainda que tivesse uma escala para irmos semanalmente, seria complicado frequentar sem o auxílio de um responsável pela biblioteca, pois temos turmas que têm muitos alunos. Sugiro também que este profissional que fique na biblioteca possa ter contato com os alunos. Pois tem alguns professores que são direcionados para esta sala e possuem restrição para lidar com os alunos (Professora do 4º ano da escola B).

Outra professora destaca: *“Precisamos de bibliotecas com mais qualidade e com profissionais capacitados para estar neste ambiente”* (PROFESSORA DO 3º ANO DA ESCOLA B).

A Secretaria de Educação do Distrito Federal poderia elevar a qualidade da aprendizagem dos estudantes com programas mais efetivos nas bibliotecas das escolas, com profissional qualificado que fomente a leitura. Castro (2021) enfatiza sobre a importância de um responsável que seja um leitor crítico nos ambientes de leitura e que as bibliotecas devem ser vinculadas ao Projeto Político Pedagógico. O simples fato de as escolas terem uma biblioteca com acervo variado não produz resultados na leitura. A ausência de profissionais qualificados, que conheçam e organizem na biblioteca os livros de acordo os gêneros e possam atuar com projetos diretamente com os estudantes nas bibliotecas das escolas também tem retardado melhores resultados na leitura.

Outro fator importante que, segundo os entrevistados, pode elevar a proficiência na leitura é a constância dos projetos de leituras. Os projetos de leitura contidos nas propostas pedagógicas são a chave para que os professores percebam a sua importância e coloquem-na em prática. Aos diretores e coordenadores compete divulgar e acompanhar se os projetos estão sendo cumpridos durante o ano letivo. As sugestões dos professores devem ser consideradas também no que se refere à constância dos projetos de leitura. Os sujeitos participantes desta pesquisa, em sua maioria, enfatizaram

que os projetos de leitura precisam acontecer com mais frequência: “*Os projetos de leitura devem ser ampliados para acontecerem em mais dias da semana, dada a importância da leitura*” (PROFESSORA DO 3º ANO DA ESCOLA A).

Tem projetos bons e que às vezes não acontecem ou só acontecem uma única vez por ano. É preciso ter constância nestes projetos e que ocorram durante o ano todo. Recomendo também que sejam colocados em prática os projetos contidos na proposta pedagógica. Esta proposta deve ser de fácil acesso aos professores. Muitas vezes eu pedi a proposta e enrolaram e não me entregaram. Teoria tem bastante, mas a prática é deixada de lado (PROFESSORA DO 4º ANO DA ESCOLA B).

No que se refere a constância dos projetos Amorim, et al, (2021) cita que as instituições escolares precisam manter projetos permanentes, para atrair os estudantes durante todo o ano letivo, essa ação contribui para amparar uma rotina organizada, sobretudo para controlar o desenvolvimento individual do alunado.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, percebe-se que é possível que a escola desempenhe melhor papel na proficiência leitora dos estudantes ao investir no reforço no contraturno, na elaboração de projetos de leitura que constem na proposta pedagógica e na utilização da biblioteca da escola. Elaborar projetos perfeitos que não são trabalhados em sala não produzirá nenhum efeito no fomento a leitura.

5.4.2 Categoria 2 – Fatores que influenciam os resultados do Saeb em língua portuguesa nas escolas pesquisadas

Nesta categoria, foram analisadas as interferências e sugestões para que as escolas públicas possam alcançar melhores resultados no Saeb. A qualificação dos professores foi citada por 33% dos participantes, que enfatizaram que esse fato repercute nas ações de leitura na sala de aula. O documento do Inep intitulado *Mapa do analfabetismo no país*, de 2001, menciona a importância da formação dos professores:

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País. A valorização desses professores em um programa de alfabetização, inclusive com formação e remuneração complementar, será decisiva para o sucesso do programa, principalmente pela experiência pedagógica já acumulada por esses profissionais (INEP, [2001], p. 11).

Mello (2000) sugere algumas estratégias para que as formações iniciais dos professores cumpram sua finalidade, desta forma o autor recomenda: Eliminar do país os cursos de péssima qualidade e grande procura por parte de alunos que buscam a certificação fácil. Sugere ainda que se promova a seleção natural das instituições privadas e públicas que têm vocação e disposição para formar professores com seriedade e qualidade, e disponibilizem para essas instituições suporte financeiro e técnico que lhes permita alcançar esse objetivo ou aperfeiçoar seus resultados por meio de um sistema mais competitivo de acesso aos recursos.

O diretor da escola A enfatizou a formação dos professores, mencionando falhas nas formações atuais dos cursos de Pedagogia:

A formação dos professores também interfere na sala de aula. Percebe-se uma grande diferença nos professores formados em décadas passadas e os de hoje. As formações anteriores refletiam em melhores profissionais na educação. Atualmente muitos professores são de áreas específicas e têm feito complementação para atuarem nos anos iniciais, desta forma não participaram dos estágios e não tiveram as disciplinas-base para uma boa formação. Estes fatores têm repercutido negativamente em sala de aula na qual os alunos vêm apresentando ainda mais dificuldades na proficiência leitora (DIRETOR DA ESCOLA A).

Os antigos cursos de formação de professores, os cursos normais, de certa forma articulavam esses conhecimentos e tinham um viés prático definido. Esse estudante, na maioria das vezes estava, a partir do segundo ano de formação em estágios frequentes, observando as aulas de um docente experiente, mas logo estava planejando e executando suas próprias aulas, sob orientação e observação criteriosa de seus professores de didática ou práticas de ensino (MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017).

Existem professores que não se atentam que as formações facilitam o seu trabalho no cotidiano ao fornecer ferramentas que resultem em melhor desempenho dos discentes. É comum observar nas escolas que os estudantes com melhores resultados são alunos dos docentes mais dedicados às formações. Castrillón (2011, p. 24-25) enfatiza também, sobre a formação do professor:

É necessário investimento para melhorar a formação dos docentes e que haja gestão do tempo dentro da escola, que ofereça cada vez menos possibilidades para a reflexão e o pensamento, sendo que ambos se relacionam diretamente com a leitura. Alunos e professores necessitam de tempo para a leitura, para a reflexão e debate.

A seguir, serão relacionados outros itens que, segundo os participantes, interferem para o alcance de melhor aproveitamento dos estudantes no Saeb:

1 – Ausência de espaços para o reforço no contraturno: *“Não temos uma sala para dar reforço para os alunos no horário contrário”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

2 – Excesso de crianças na sala de aula: *“É importante também observar a quantidade de alunos nas salas de aulas nos anos iniciais, que estão superlotadas, e nos reforços também. É preciso que se construam mais salas de aulas, salas cheias não rendem muito aprendizado e o professor fica exausto sem muita motivação. Ou se não conseguirem construir salas que consigam um professor auxiliar em turmas lotadas. O ideal seriam 20 alunos em sala de aula e no reforço no máximo seis alunos por professor”* (PROFESSORA DO 4º ANO DA ESCOLA A).

3 – Avaliação do Saeb que não atende os estudantes com deficiência: *“A avaliação do Saeb não é diferenciada para os alunos especiais, sugiro uma prova mais inclusiva para atender estes alunos, pois eles fazem a mesma prova que os outros alunos”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

4 – Sistema de ciclos que aprova o estudante mesmo que não tenha tido um bom aproveitamento durante o ano: *“Creio também que o fato dos alunos serem reprovados apenas no 3º ano e 5º ano interfere na concretização do seu aprendizado, aprendendo ou não eles são promovidos ao final do ano. Se não precisam ler bem para passar de ano, por que irão destinar tempo para a leitura?”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

5 – Ausência de planejamento a nível Federal de incentivo à leitura: *“O próprio MEC deveria promover projetos macros e as escolas projetos micros. Não tem planejamento a nível Federal de incentivo à leitura”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

6 – Falta de estrutura física das escolas com local apropriado para as crianças encenarem peças: *“Não temos uma quadra de esporte e nem sala de teatro para os estudantes encenarem as histórias lidas e assim despertar mais o gosto pela leitura”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

7 – Leitura por imposição: *“Mostrar que momentos de leitura podem ser prazerosos. Não se deve cobrar a leitura como obrigação, ler e depois ter que fazer sempre uma síntese tira o prazer da leitura”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

8 – Investimentos dos pais em presentes tais como o celular em detrimento de livros: *“Isto tem sido a maior dificuldade da escola devido à facilidade e ao tempo que as crianças passam no celular. Cada vez mais os pais têm dado menos presentes tais*

como livros e preferem presentear com celular, e a leitura é deixada de lado” (DIRETOR DA ESCOLA A).

Estudos internacionais, tais como o de Steiner, Hindin e Rizzuto (2022), relatam que a leitura em família resulta, para as crianças, em ganhos em termos de taxa de leitura, precisão e fluência, bem como em medidas de leitura independente. As práticas de linguagem, leitura e escrita entre pais e filhos são comuns em países mais desenvolvidos, a exemplo do Canadá e dos Estados Unidos (BRASIL, 2019a). As crianças, quando estimuladas por meio de práticas de leitura na família, tendem a apresentar melhores resultados em testes externos.

9 – Ausência de estratégia do governo após a pandemia para a recomposição da aprendizagem: *“No pós-pandemia as crianças tiveram um déficit de aprendizagem e não tenho percebido empenho dos governantes em promover projetos para melhorar os resultados destas crianças, principalmente na leitura e escrita”* (PROFESSORA DO 4º ANO DA ESCOLA B).

10 – Avaliação do Saeb não respeitar as peculiaridades dos estudantes: *“Não me preocupo com estas avaliações, pois tem sido aplicadas de forma a não avaliar o contexto dos estudantes. Sei que é preciso haver esta avaliação para um parâmetro”* (DIRETOR DA ESCOLA B).

Gostaria de ressaltar que, entre as 10 interferências relacionadas acima, sete foram mencionadas pelo diretor da escola A. Ainda que o diretor tenha enumerado mais fatores prejudiciais à produção de melhores resultados no Saeb do que os outros participantes, ele, juntamente com os profissionais da escola, tem conseguido empenhar esforços para reverter essa problemática e conseguir ter o melhor resultado no Saeb e no Ideb do Gama.

Foram elencadas também as sugestões para melhorar os índices de leitura e do Saeb nas escolas pesquisadas. Para que haja mais investimentos em ações que repercutam na leitura e conseqüentemente no Saeb. Os participantes sugeriram o empenho de toda a sociedade para promover mais momentos de leitura. Outras sugestões envolvem mais recursos financeiros para o letramento e a troca de experiências entre as escolas para replicarem as ações pedagógicas exitosas. Sugeriram, ainda, o envolvimento e o acompanhamento dos gestores nas ações pedagógicas dos estudantes e a ampla divulgação desta pesquisa.

1 – Envolvimento da sociedade com foco na leitura e na interpretação: *“Creio que deve ter empenho de todos no geral, da sociedade e da escola. Se trabalharmos mais no*

coletivo focando na leitura e interpretação do estudante, teremos um avanço melhor, pois para realizar uma boa prova do Saeb é preciso saber a interpretação do que se lê” (DIRETOR DA ESCOLA B).

2 – Troca de experiências exitosas nas escolas entre os diretores da regional do Gama: *“É importante também promover a troca de experiência dos diretores. A Regional de Ensino do Gama poderia promover encontros para vermos o que tem funcionado bem nas escolas em relação à aprendizagem dos alunos na leitura e assim replicarmos nas demais escolas”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

3 – Melhor entrosamento e acompanhamento entre diretores, equipe pedagógica e professores com *feedback*: *“Para alcançarmos melhores resultados na leitura e que repercuta na avaliação do Saeb é preciso que os gestores, equipe pedagógica e professores estejam bem articulados e que andem juntos. Se a coisa anda solta, nada evolui. É importante dizer que a equipe da escola é muito articulada no sentido de enviar as demandas para os professores e querem também o *feedback*. Assim não fica um trabalho solto sem amarras. Isto é fundamental para que as coisas funcionem e as ferramentas para trabalharmos, mas eles querem a prestação de contas do trabalho. Em nível de gestão é assim que deve funcionar”* (PROFESSORA DO 3º ANO DA ESCOLA A).

4 – Atuação do diretor no acompanhamento dos estudantes para saber como estão evoluindo na aprendizagem: *“Como diretor eu tenho ficha com nome, nível de aprendizado dos alunos, frequência e telefone dos alunos. Os professores realizam o teste de leitura para os alunos e tenho acesso a estes resultados para acompanhar e oferecer ajuda aos que mais precisam, com três faltas consecutivas entramos em contato com os pais, os casos omissos são encaminhados ao Conselho Tutelar”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

Raczynski e Muñoz (2005, p. 45, tradução nossa) explicam que bons resultados educacionais em escolas de setores pobres mostram que, nessas escolas, os diretores são

[...] altamente motivadores, e constantemente estimulam os professores a trabalhar arduamente em busca dos objetivos da escola; nesse sentido, são diretores que apostam e agem para conseguir um maior envolvimento dos seus professores, através do reforço positivo e do reconhecimento permanente do seu trabalho.

Ao realizar a pesquisa na escola A, percebi que existia um grupo de profissionais da educação bem envolvidos e motivados a darem resultados. Percebi também uma

ficha semelhante à que eu utilizava quando era diretora para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com nome, frequência, nível de leitura e contato dos pais. Quando o diretor apoia e acompanha o pedagógico da escola, ocorrem avanços expressivos na qualidade do ensino.

5 – Maior volume de recursos financeiros para a alfabetização, a leitura e a escrita: *“Creio que, para obtermos melhores resultados na educação, precisamos de mais verbas principalmente para a alfabetização e promover a leitura e escrita”* (PROFESSORA DO 4º ANO DA ESCOLA B).

6 – Envolvimento das famílias nos momentos de leitura em casa: *“A família precisa se envolver mais, obtendo momentos de leitura com seus filhos”* (PROFESSORA DO 4º ANO DA ESCOLA B).

7 – Avaliações do Saeb a nível regional: *“As avaliações externas deveriam acontecer a nível regional e não nacional”* (DIRETOR DA ESCOLA B).

8 – Divulgação dos resultados desta pesquisa e cobrança dos setores para atuarem mais em relação à leitura com estruturas adequadas nas escolas: *“Gostaria que esta pesquisa fosse divulgada amplamente e que possamos cobrar da nossa secretaria de educação e do poder público um olhar mais holístico dentro da escola em relação à leitura dos alunos. E que se atentem também para as estruturas físicas das escolas. Esta escola por ter um bom Ideb no Gama, a procura por vagas tem aumentado bastante, precisamos de mais salas de aulas”* (DIRETOR DA ESCOLA A).

5.4.3 Fatores que possivelmente auxiliem na melhoria do desempenho dos estudantes

Existem diversos estudos que podem oferecer suporte para a elaboração de políticas públicas que melhorem a qualidade da educação. Qualquer ação para a melhoria do desempenho dos estudantes requer a elaboração de objetivos factíveis, definidos pela comunidade escolar, e o monitoramento para saber se as metas estão sendo alcançadas. Para o alcance de melhor desempenho dos estudantes nas avaliações, é imprescindível que se observe a relação entre todos os fatores escolares, para que se promova educação de qualidade para todos. Diante desses desafios, Mantoan (2000, p. 6-7) indica quais providências tomar:

Transformar a aprendizagem no eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam; garantir tempo para que todos possam aprender e reprovar a repetência; estimular e formar continuamente o professor; valorizar o professor e aumentar salários; considerar a aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos; ampliar a formação permanente dos professores, compartilhando experiências e discutindo o processo de aprendizagem de seus alunos. Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

Soares (2007) elencou em sua pesquisa vários fatores que contribuem para a melhoria do desempenho cognitivo dos estudantes e enfatizou a importância de elevarmos o desempenho do estudante para garantir a sua permanência na escola. Dentre os fatores abordados, estão a importância da família, a formação e remuneração do professor, as mudanças na legislação educacional e o envolvimento dos gestores para atender as necessidades dos estudantes. O autor afirma que as famílias, ao adotarem uma rotina diária de estudos, leitura e realização dos deveres de casa, contribuem para o bom andamento do aprendizado dos seus filhos. Quanto maior a escolaridade dos pais, maiores serão as cobranças na educação dos filhos. Sugere-se, ainda, que haja uma formação continuada do professor articulada com o projeto pedagógico da escola e que as melhorias na aprendizagem do estudante, em prazos acordados, resultem em uma melhor remuneração do professor. O autor recomenda também que os gestores escolares implantem rotinas de funcionamento da escola de forma que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, disponibilizando os melhores professores e materiais didáticos, além de envolver as famílias na educação dos filhos. Recomenda-se, também, que sejam realizadas mudanças na legislação educacional, de modo a impactar o desempenho dos estudantes, de forma que isso influencie diretamente a escola, que, por sua vez, modificará a ação do professor, e este, na sua interação com os alunos, viabilizará o aparecimento dos resultados.

Estudos de Araújo *et al.* (2021) sobre os fatores determinantes no desempenho dos estudantes indicaram que a formação dos professores e melhor remuneração, associados a investimentos na infraestrutura escolar e do reduzido número de alunos por sala propiciam melhor desempenho dos estudantes. Santos (2014, p.149) enfatiza também quais fatores devem ser aplicados para um melhor desempenho dos estudantes nas avaliações externas: gestão eficaz que monitora a rotina do professor, projeto pedagógico consistente, equipe de professores altamente qualificada, práticas pedagógicas de excelência e valorização da escola por parte da comunidade.

A ênfase das pesquisas foi baseada no desempenho do estudante. Desta forma deixara de mencionar a importância de um currículo que atenda às demandas para alcançar a boa qualidade na educação. Bravo (2022, p. 21) ressalta que:

[...] as avaliações externas em larga escala, em grande medida, tomam por base o currículo escolar [...], e não se propõem a avaliar o currículo, mas sim o desempenho dos estudantes em parte dele. Talvez, com a reforma curricular em curso, resultando na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em toda educação básica [...] haja aumento de estudos com foco na avaliação do currículo em si.

No estudo relacionado acima, percebe-se que a qualificação e a remuneração do professor foram pontuadas de forma unânime em todas as pesquisas. A formação docente é essencial para que os professores sejam capazes de desenvolver uma boa prática pedagógica e aplicar métodos eficientes de ensino. Um dos fatores que mais incide na redução do Saeb nas escolas é a falta de aprendizado do estudante repercutindo muitas vezes em repetência. Isso afeta o emocional do estudante e eleva os custos da educação. A repetência é dispendiosa e ineficaz no auxílio aos estudantes, pois é necessário que repitam todas as disciplinas novamente, deixando-se de considerar o que esse estudante aprendeu de fato no currículo.

Na Finlândia ao observarem que a repetência resultava em maior desigualdade social sem ajudar os estudantes a superarem os problemas acadêmicos sociais, passaram a adotar a estratégia de em vez de repetir o ano inteiro, o estudante repete apenas as disciplinas não concluídas de forma satisfatória (SAHLBERG, 2018, p. 130).

O compromisso da equipe gestora com as questões pedagógicas, concedendo apoio e monitorando as ações dos professores, também foram elencados para que haja melhor desempenho dos estudantes. Outro fator importante é o empenho dos pais em estudar e acompanhar a vida escolar do filho. O apoio e suporte dos pais ou responsáveis pode contribuir para um melhor aprendizado.

As escolas brasileiras têm um grande desafio para melhorar o aprendizado dos estudantes com resultados favoráveis no Saeb que repercutam no Ideb. O Boletim Aprendizagem em Foco, do Instituto Unibanco, publicou em 2019, que apenas quatro estados foram destaque no Ideb do Ensino Médio: Goiás, Espírito Santo, Pernambuco e Ceará. Para o alcance dessas metas, esses estados desenvolveram políticas próprias, inserindo a gestão nos resultados de aprendizagem, combinada ao apoio intensivo às escolas. Enquanto a média do Ideb do Ensino Médio no Brasil foi de 3,9 em 2019, os

quatro estados brasileiros que focaram em estratégias alcançaram saltos expressivos: Goiás 4,8; Espírito Santo 4,8; Ceará 4,4; e, Pernambuco 4,5 (INEP, 2020a). Com exceção de Pernambuco, os outros três estados tiveram a contribuição do Instituto Unibanco na implementação de ações para a melhoria da educação. Nesses quatro estados, o resultado do Ideb auxiliou na obtenção de diagnóstico, no qual os agentes escolares propuseram ações imediatas para corrigir problemas, evitando a reprovação, o abandono ou o aprendizado inadequado dos jovens (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

A participação dos jovens na gestão, com o intuito de tornar as escolas mais atrativas, também é rotineira nos estados mencionados anteriormente. No Espírito Santo, os próprios estudantes auxiliam os que apresentam dificuldade na aprendizagem e passam a receber bônus em suas notas quando seus colegas melhoram, um prêmio de incentivo à colaboração, em que todos ganham. Regularmente ocorre o compartilhamento de experiências exitosas entre os diretores das escolas para a experimentação nas demais. Os professores também passaram a melhorar o uso pedagógico do terço de horas que tinham livres para planejar as atividades de sala de aula (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

No Estado de Goiás, uma das ações que adotaram para elevar o Ideb do ensino Médio foi à implementação de tutores, responsáveis por oferecer suporte a uma quantidade de escolas. Esses tutores analisam os dados de aprendizagem com a equipe de cada escola e discutem em conjunto as melhores soluções, dando o seu *feedback* para os diretores das Regionais. Em boa parte das escolas estaduais goianas, o Ideb da escola é destacado por meio de placas no portão de entrada dos estudantes. Em Goiás, o ensino Médio é de responsabilidade do Estado e as escolas de Ensino Fundamental ficam a cargo dos municípios. Os gestores políticos estaduais no intuito de continuarem sendo destaques na qualidade da educação no ensino médio têm atuado em regime de colaboração na formação dos professores do ensino fundamental anos iniciais e na avaliação dos estudantes.

O governo de Goiás tem buscado tecnologias para avançar na educação a partir da implementação da avaliação de fluência leitora inaugurada em 2021 por meio da Lei n.º 21.071. Essa avaliação faz parte do Programa em regime de Colaboração pela criança alfabetizada (AlfaMais Goiás). O objetivo do programa é diagnosticar o nível de alfabetização das crianças e fazer as adaptações necessárias na prática pedagógica de cada escola. A avaliação é conduzida pelo professor de cada turma, presencialmente na escola. A prova consiste na leitura de um conjunto de palavras e de um texto narrativo,

além da resposta a três perguntas de interpretação. Toda a avaliação é gravada em áudio por meio de um aplicativo desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CaEd/UFJF).

O Ideb monitorou a qualidade da educação durante os 12 anos de metas para as escolas e redes, mas não resultou em avanços expressivos, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A sociedade brasileira pouco se mobilizou para redução da desigualdade regional. Após o encerramento da série histórica do Ideb em 2021, aguarda-se por um indicador que, de fato, influencie as políticas públicas e potencialize o desempenho dos estudantes.

Os fatores mencionados que podem repercutir na melhoria do desempenho dos estudantes podem ser realizados se, de fato, houver empenho nas políticas públicas de fomento à leitura e resignação de todos que acreditam na educação como mola propulsora para um país com equidade e qualidade na educação.

5.4.4 Categoria 3 – Estratégias didáticas para a promoção da formação do leitor nos anos iniciais

O ensino da leitura no espaço escolar é especialmente relevante porque muitos são os alunos que dependem unicamente da escola como formadora de hábitos leitores, por não terem esses exemplos em casa (SILVA, 2018). Essa é a importância de promovermos espaços convidativos para a leitura na escola com dinamismo e com capacidade despertar o prazer pela leitura. Dessa forma, os entrevistados relacionaram o que seria importante para promover momentos de leitura de forma envolvente e com qualidade em sala de aula. Os três eixos temáticos mais comentados foram: dinamismo na contação de histórias, locais aconchegantes e o modo como deveriam acontecer os momentos de leitura de forma a envolver a turma. Foi sugerido o seguinte:

É preciso contar a história com entusiasmo e falar as frases com vibração e entonação adequada. Se possível contar a história caracterizado ou com fantoches. Ou seja, inovar para que não seja uma leitura por si só, mas trazer um universo de possibilidades para os alunos. Isto dá muitos resultados. A leitura coletiva em todas as disciplinas deve ocorrer em vários momentos, não só em Língua Portuguesa (PROFESSORA DO 3º ANO DA ESCOLA A).

A professora da escola B enfatizou sobre locais adequados para a leitura. Ela relembrou com carinho os momentos envolventes de leitura que teve em determinada escola na sua infância:

Quando eu era criança na minha escola tinha uma sala bem aconchegante com almofadas e vários brinquedos, primeiro tinha um momento para relaxarmos e escolhíamos livros para ler e depois de uma forma bem tranquila a diretora tomava a leitura dos alunos. Eu amava ir para aquela sala, até hoje lembro com muito carinho destes momentos (PROFESSORA DO 4º ANO DA ESCOLA B).

Encenação das histórias contadas: Mais da metade dos entrevistados (66%) sugeriram que houvesse mais momentos de encenação nas escolas e que o professor contasse a história de forma a despertar a atenção do estudante. Para isso, deve empregar entonação de voz adequada, para despertar o gosto pela leitura, como já dito anteriormente na fala de outra entrevistada.

É necessário que os professores realizem os momentos de leitura de forma mais atrativa. Ao contar uma história é preciso ter algo que chame a atenção dos alunos. Ler com entonação, colocando emoção na leitura, pode utilizar uma dobradura ou por meio do teatro na qual eles possam participar. Deve acontecer de forma que prenda a atenção do aluno, com ludicidade, por meio do teatro. Qualquer pecinha teatral apresentada pelos alunos, por mais simples que seja, desperta a atenção das crianças, tanto para os pequenos, como para os grandes também. Às vezes para dar uma aula diferente é preciso um pouco de dinamismo e sair do lugar de conforto, isso dá trabalho, mas é compensador (PROFESSOR 4º ANO ESCOLA B).

Ao analisar as entrevistas, percebemos que a escola A promove ações pedagógicas eficazes de incentivo à leitura que estão inseridas na proposta pedagógica. Dessa forma, os estudantes obtêm melhor compreensão de texto em seus diferentes estágios, no que envolve análise e interpretação, e conseguem melhores resultados no Saeb. Já na escola B, não há projetos de reforço no contraturno na proposta pedagógica, e os estudantes não frequentam a biblioteca por não haver um responsável pelo espaço. Além disso, os projetos de leitura que constam na proposta pedagógica da escola B não são colocados em prática de forma integral.

As pesquisas e as avaliações, a exemplo do Saeb, indicam a necessidade de melhorar os níveis de leitura dos brasileiros por meio de reformas educacionais que fomentem a leitura. O novo Saeb ao implementar a avaliação na educação infantil viabilizará que as escolas promovam ações mais contundentes nesta etapa que é de grande importância para a preparação da leitura e escrita.

Na região do Gama, alguns diretores e professores têm feito um desabafo, pois uma parte das crianças passam pela educação infantil na rede pública por dois anos e têm chegado ao 1º ano sem noção de lateralidade e coordenação motora. Algumas dessas crianças não diferencia letras de números, tampouco consegue escrever o próprio nome como prevê o Currículo em Movimento da educação infantil. A problemática envolve a falta de conhecimento dos professores aos objetivos de aprendizagens existentes no currículo e a quantidade excessiva de crianças matriculadas nas turmas de Educação Infantil. Para atender a demanda, atualmente a estratégia de matrícula no DF é de 30 crianças na educação e não há previsão de professor auxiliar nessas turmas. No parecer 20/2009 do Conselho Nacional de educação, recomenda-se 20 crianças por turma na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Boa parte desses professores não recebe gratificação pela sua atuação e a maioria tem vínculo de trabalho via contrato, o que, de certa forma, pode influenciar no pensamento de que eles não podem fazer nada para melhorar essa situação.

A maioria dos professores da Educação Infantil do DF se vem mais como cuidadores, pois, para promover aprendizagens com rotinas às crianças que nunca frequentaram a escola, torna-se quase impossível com essa quantidade excessiva e sem um professor auxiliar. As crianças de quatro e cinco anos demandam mais atenção devido às características dessa faixa etária. Além disso, muitas são provenientes de famílias desestruturadas e outras possuem deficiências, o que demanda conhecimentos específicos e atividades adaptadas por parte dos professores.

É preciso rever as condições de trabalho desses professores que, em muitas escolas, passam por cinco horas ininterruptas sem direito sequer a um intervalo. O profissional precisa se desdobrar para atuar nessas turmas e, muitas vezes, por não ter um auxiliar que fique com as crianças, não consegue suprir suas necessidades fisiológicas, como ir ao banheiro. A Escola Classe 19 do Gama elaborou uma escala para realizarem um rodízio de todos os profissionais da educação para que haja o recreio coletivo e, por conseguinte, momentos diários de descanso do professor. Em outra região do DF, no Recanto das Emas, os gestores promovem os momentos de brincadeiras com duas turmas ao mesmo tempo. Dessa forma, é possível que uma professora consiga sair para ir ao banheiro ou descansar a voz para retomar a aula.

Com o objetivo de melhorar a qualidade no atendimento quanto ao excesso do número de crianças matriculadas, é possível que a comunidade em geral, incluindo os professores façam denúncias no *site* da Ouvidoria do Distrito Federal ou ligando no

número 162. Segundo o *site*, os registros na ouvidoria ajudam a mapear principais demandas da cidade e direcionar esforços (DISTRITO FEDERAL, 2023). Para reduzir a superlotação nas turmas do DF seria recomendável construir mais salas nas escolas, afinal tem muitas escolas públicas com áreas ociosas no Distrito Federal. Outra sugestão é promover convênios com os sistemas privados assim como fazem com as creches. As escolas parceiras que atendem as crianças da creche na rede pública do DF são mantidas pelo Governo do Distrito Federal. Com turmas lotadas, as experiências em ricos contextos de aprendizagens ficam mais complexas de acontecer, e as questões de escrita se tornam bem raras.

No currículo do DF, menciona-se que “a Educação Infantil não é assistencial, tampouco preparatória, pois se trata de uma etapa da Educação Básica que abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais e atuais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral” (DISTRITO FEDERAL, 2018). Dessa forma, é necessário atender aos interesses dessas crianças que, devido ao acesso às tecnologias, têm obtido interesse em aprender a escrever mais cedo. Em experiência com crianças da Educação Infantil, elas têm cobrado momentos com mais experiências de escrita em sala: “A gente só brinca, que horas vamos estudar?”. Já outra criança de quatro, anos em uma escola pública, no primeiro dia de aula na Educação Infantil perguntou à professora: “Que horas irei estudar?”. A professora respondeu que, ao brincar, ela estava aprendendo. A criança continuou a questionar: “Estou querendo saber que horas será o “escrivimento”. Determinada criança ao ser matriculada em outra escola afirmou: “Gosto mais desta escola, na outra a gente só brincava, nesta eu aprendo”.

É na educação infantil que se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social [...] da expressão corporal, das representações simbólicas e também no mundo da escrita. [...] Na Educação Infantil, a criança deve pelo menos descobrir o princípio alfabético: descobrir que, quando escrevemos, registramos o som das palavras, e não a coisa sobre a qual estamos falando. Esse é o grande salto que a Educação Infantil tem de ajudar a criança a dar (SOARES, 2011, n.p.).

A comunidade escolar tem percebido que falta consenso e um norte para os professores atuarem de forma eficaz nesta idade, na qual as crianças aprendem com mais facilidade. Nesse contexto, há uma polarização: os professores que concordam com o letramento atuam com atividades em excesso e aqueles que discordam apenas

observam essas crianças brincarem durante as cinco horas de aula. Investir no letramento significa inserir de forma lúdica os diversos gêneros textuais em experiências cotidianas.

Se a base da educação for significativa, refletirá no aprendizado dos estudantes nos anos seguintes. A educação infantil é um preparo para a vida em todos os sentidos. Além disso, uma liderança sensível às demandas da escola, que dá suporte para o professor e acompanha o pedagógico da escola, garantirá um ensino de qualidade a todos. O bom gestor poderá incentivar o professor a buscar novas práticas pedagógicas que propiciem o prazer pela leitura.

Como recurso para o letramento, o sistema privado utiliza livro didático desde a década de 90. Nas escolas públicas, por sua vez, ainda há embates sobre essa adoção. A Educação Infantil da rede pública em 2022 passou a ser incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos consumíveis. Importante ressaltar que a maioria das escolas públicas do Gama-Distrito Federal, ao analisar os livros sugeridos para a Educação Infantil, perceberam que não condiziam com o nível das crianças, argumento utilizado para a não adoção desse tipo de material didático. O excesso de crianças matriculadas nas turmas das escolas públicas do DF e sem um professor auxiliar dificulta também a utilização do livro didático em sala.

A sociedade precisa despertar dessa letargia que a envolve, a fim de melhorar a qualidade na educação por meio da leitura, a começar por nossos governantes, com o apoio da família e da escola. Apesar do empenho de todos os participantes da pesquisa em responder ao roteiro das perguntas, com o propósito de avançarmos na leitura a ponto de repercutir no Saeb, fica evidente que nenhum resultado em larga escala referente à leitura poderá ocorrer no Distrito Federal e no Brasil se os governantes e a liderança na secretaria de Educação não estiverem envolvidos e interessados.

Na avaliação do Pisa realizada em 2018, o país mais bem colocado da América do Sul na categoria leitura foi o Chile, em 43º lugar do ranking geral, seguido de Uruguai e Costa Rica. O Brasil ficou na 57ª posição (OCDE, 2018). Em abril de 2022, ocorreu a avaliação, em formato eletrônico, dos estudantes brasileiros no Pisa, cujos resultados serão divulgados em dezembro de 2023. As reformas educativas mais bem-sucedidas no Chile ocorreram devido o empenho das lideranças com medidas sistêmicas que refletissem no desenvolvimento das pessoas fortalecendo suas capacidades conforme as demandas (CANCINO; MONRROY, 2017).

Países e regiões com melhores resultados nas avaliações externas tem a educação como prioridade e desenvolvem programas com incentivos financeiros e pedagógicos aos profissionais da educação. No estado de Goiás, que tem o melhor desempenho do Ideb no ensino médio do Brasil, o governador reeleito em 2022 tinha a educação como prioridade, por isso concedia recursos pessoais, didáticos e financeiros para os envolvidos na educação. Os professores eram acompanhados para darem resultados e recebiam incentivos para promoverem ações pedagógicas eficazes. Com os resultados, o governador melhorou a remuneração dos professores, concedendo ainda o 13º e o 14º anualmente. Os professores, ao realizarem formação semestral de 80 horas, são valorizados com uma gratificação de 500 reais mensais. Já no Distrito Federal, em 2023 os professores, ao concluir o mestrado e o doutorado, recebem respectivamente, no máximo, 300 reais e 450 reais mensais.

Sem a devida valorização dos profissionais da educação e o acompanhamento eficaz para fomentar a leitura de forma que resulte em melhores resultados na aprendizagem, dificilmente teremos resultados de qualidade nas avaliações externas. A leitura é a ferramenta principal para a aprendizagem, para uma educação de qualidade e para a plena cidadania, além de condição essencial para o desenvolvimento social e humano de uma nação (FAILLA, 2021). A leitura proficiente e a interpretação são requisitos primordiais para que os alunos realizem uma boa verificação de aprendizagem. Quando a sociedade de fato der importância à leitura, integrando-a ao cotidiano das pessoas, será possível superar as dificuldades no seu fomento. Ferreiro (2002) acrescenta que a leitura é um direito, não um luxo nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação. É um direito de todos, que permite o exercício pleno da democracia. Quem não desenvolveu uma capacidade tão essencial como leitura não teve o seu direito atendido (SOARES, 2016b).

Após a transcrição das entrevistas, elas foram enviadas para os sujeitos participantes. Perguntei a eles se houve alguma reflexão sobre o tema abordado e quais benefícios diretos puderam perceber em suas ações pedagógicas. O diretor da escola B, com o menor Ideb relatou que considerou bastante sobre os tópicos da entrevista, principalmente no que se referia ao reforço para os estudantes. Enfatizou ainda que, no início de 2023, anexou à proposta pedagógica da escola o reforço obrigatório no turno contrário para os estudantes que necessitassem, e isso seria iniciado no 1º bimestre de 2023. Afirmou ainda que foi um presente para a escola. Já a professora do 4º ano da escola B disse o seguinte:

Após a entrevista pude repensar sobre a minha prática pedagógica e também sobre o que a escola poderia fazer para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Muitos alunos apresentaram dificuldade no processo de aquisição da leitura e escrita, e as intervenções e os projetos contribuem diretamente para o sucesso escolar, porém os mesmos devem ser repensados e colocados realmente em prática (PROFESSORA DO 3º ANO DA ESCOLA B).

A professora da escola A, por sua vez, afirmou que a entrevista gerou uma reflexão sobre a necessidade de se pensar sobre a real importância da leitura na formação dos nossos estudantes: *“Minha visão ampliou em relação a esse assunto. E eu senti a necessidade de intensificar o trabalho de leitura em minha sala”* (PROFESSORA DO 3º ANO DA ESCOLA A).

Atuar com pesquisas tão complexas, com inúmeras interferências para conseguir os resultados almejados na educação, e perceber que, antes da publicação, esta pesquisa já está dando resultados positivos é alentador para a conclusão da escrita de um projeto de tamanha importância. Acredito nos profissionais da educação do Distrito Federal, que, apesar de ainda terem sua remuneração defasada, continuam a querer realizar o melhor. Visando auxiliar nas ações pedagógicas que contribuam para fomentar a leitura, foi elaborado o produto técnico desta pesquisa que será apresentado no capítulo seguinte.

6 PRODUTO TÉCNICO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO DO LEITOR

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.
Jean Piaget

A apresentação do produto técnico é o diferencial do mestrado profissional em Educação. O produto técnico aqui proposto foi elaborado em maio de 2023 e tem por objetivo auxiliar os professores por meio de um conjunto de estratégias didáticas para promoção da formação do leitor nos anos iniciais de aplicabilidade fácil. Este produto visa intervir na realidade discente e fortalecer a educação em direção a uma nação de leitores, e esperamos que ações como essa possam repercutir no aprendizado dos estudantes e nas avaliações. As estratégias elaboradas abaixo estão baseadas na pesquisa bibliográfica e nos resultados obtidos na presente pesquisa e apresenta:

- Sugestões de livros para os professores lerem, no intuito de fomentarem a leitura dos estudantes;
- 22 dinâmicas diárias de leitura por meio dos diversos gêneros textuais presentes na matriz de referência do Saeb;
- Imagem da estante literária com os recursos didáticos, sugeridos nas dinâmicas mencionadas acima;
- Imagens do vídeo elaborado, com acesso às 22 dinâmicas de leitura.

6.1 Sugestões de livros para os professores promoverem a formação do leitor

Os profissionais da educação, incluindo a direção e os professores, quando se apresentam como leitores e demonstram o gosto pela leitura, possibilitam que os estudantes experimentem mais o hábito de ler. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na formação de leitores. Entretanto, são poucos os gestores que têm acompanhado e cobrado dos docentes ações pedagógicas diárias de leitura, principalmente no início da aula. Ainda, muitos professores nem sequer são leitores contumazes (SILVA, 2009). Nunca é demais lembrar que o mediador da leitura deve ser alguém que seja, antes de tudo, um leitor, e não apenas nas horas vagas, mas sim um leitor assíduo, constante e verdadeiramente apaixonado pelo ato de ler (SILVA, 2018).

Dessa forma, serão sugeridos alguns livros como aporte para o fomento a leitura dos professores e dos estudantes:

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura de 1º grau: a proposta dos currículos. *In*: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FULGENCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MIRANDA, Simão. **Oficina de criação literária: Como ensinar saberes e sabores da leitura e da escrita**. São Paulo: Papiros, 2020.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário**: Sugestões para leitura literária e produção textual. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Formação de leitores literários: o professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 23-26.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura**: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos. Petrópolis: Vozes, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto: 2003.

Para que ocorra a leitura, em ricos contextos de aprendizagem, o grande desafio é incentivar os professores a desenvolverem o hábito da leitura para que possam refletir e planejar intervenções pedagógicas que repercutam na sala de aula. Dessa forma, a prática da leitura com os estudantes dinamizará o raciocínio e a interpretação para que obtenham qualidade no aprendizado.

6.2 Dinâmicas diárias de leitura

Estabelecer uma rotina com momentos de leitura contribuirá para o fortalecimento da autonomia da criança. As regras propostas diariamente auxiliarão no estabelecimento de limites no cotidiano dos estudantes. Os momentos de leitura, quando acontecem no início da aula, tendem a acalmar a turma para que as atividades seguintes aconteçam de modo mais tranquilo. Silva (2018) recomenda que haja, pelo menos, 30 minutos diários para que todos na escola leiam, ou pode-se reservar um tempo no início do turno, dentro da sala. O ideal é que esse tempo seja definido e reservado para a atividade, constando no planejamento diário do professor.

Muitos professores, de certa forma, buscam encontrar estratégias para mediar a leitura de maneira criativa e capaz de despertar a atenção dos estudantes. Nesse contexto, elaboramos material didático com estratégias práticas de leitura, para serem utilizadas no início da aula durante todos os dias do mês. As 22 sugestões indicadas podem ser adaptadas conforme a disciplina do dia.

1 – Poesias ou poemas: Promova o dia da gratidão utilizando poemas ou poesias. Explique a diferença de poema e poesia para os estudantes e depois, com a relação dos nomes deles e da professora, faça um amigo oculto. Todos deverão escrever algo para o nome retirado no amigo oculto, agradecendo por algo referente à pessoa em forma de poesia ou poema;

2 – Jorgal de história coletiva: Sugira que os estudantes elaborem um texto coletivo com o título “A escola ideal para aprendermos”. Escreva o texto no quadro e separe as

partes para cada grupo ou dupla ler na frente da turma. Solicite que a cada frase ou parágrafo as duplas ou determinado grupo leiam juntos. No dia pode haver a distinção dos grupos, por exemplo, por nomes iniciados com a mesma letra, mês de nascimento, dia de nascimento (se par ou ímpar). Poderão ser solicitadas sugestões para os estudantes quanto ao critério a ser adotado para a leitura;

3 – Receitas: Solicite que os estudantes escrevam em casa receitas de alimentos apreciados por eles e compartilhem na sala com os colegas. Selecione com eles a receita que poderá ser realizada em sala ou em casa para comemorarem os aniversariantes do mês;

4 – Autobiografia: Proponha conhecer a história do colega por meio da confecção de um minilivro com papel A4 dobrado em quatro partes e grampeado ou colado, para as folhas ficarem fixas. Solicite que escolham o nome do livro. São sugestões para a escrita do livro: nome e idade; brincadeiras, comidas e passatempo preferidos; livros que mais gostaram de ler; coisas que mais gostam de fazer na escola; momentos que o deixam triste e feliz; como gostariam que fossem a professora e a escola ideal; planos para quando forem adultos; lugar para o qual almeja viajar e o maior sonho. No livro, poderá haver um espaço para desenharem também, e as crianças que ainda não sabem ler poderão elaborar o livro por meio de desenhos;

5 – Bilhetes: Solicite que os estudantes escrevam bilhetes nos quais destaquem apenas qualidades de determinada pessoa da escola. Enfatize a importância de tornarmos o dia das pessoas melhor quando fazemos elogios e mostre que devemos evitar brincadeiras que deixem o outro triste. Devemos chamar as pessoas pelo nome e não por apelidos que possam a constranger;

6 – Manual ou regras: Peça aos estudantes que inventem um jogo e elaborem as regras por escrito. Para os que ainda não sabem escrever, a professora poderá escrever no quadro enquanto são mencionadas as regras;

7 – Piadas infantis: Providencie um microfone com caixa amplificadora para que cada estudante leia uma piada e faça a turma rir. No final, eles poderão selecionar qual foi a piada mais engraçada;

8 – Gibis: Solicite que os estudantes leiam a história do gibi e depois identifiquem quantos personagens há na história. Logo após isso, divida a turma em grupos formados por uma quantidade de pessoas correspondente à de personagens. Cada estudante será responsável por ler a fala do seu personagem. Peça que eles sejam os mais criativos

possíveis, leiam com entonação e gesticulem sempre que puderem as ações das histórias;

9 – Anúncios: Sugira que os estudantes desenhem em uma folha algo que gostariam de vender e depois escrevam as especificidades desse produto com o valor e o contato do vendedor. Após a confecção do anúncio, cole-o no quadro e estipule um tempo para que todos possam escolher o produto que gostariam de comprar. Logo após isso, faça uma votação da mercadoria que teve melhor aceitação na turma;

10 – Letras de músicas: Selecione com os estudantes as letras de músicas preferidas pela classe. Peça que façam uma leitura coletiva da letra da música e depois escolham uma melodia e leiam determinado texto cantando no ritmo da música selecionada;

11 – Cartas: Incentive os estudantes a escreverem cartas para o setor responsável solicitando melhorias na escola ou na comunidade onde moram;

12 – Adivinhações: Imprima adivinhações ou piadas apropriadas para as crianças e solicite que cada estudante escolha uma para ler em voz alta para os demais tentarem responder;

13 – Encartes de supermercados: Peça que cada estudante traga de casa um encarte de propaganda e em sala leiam e relacionem, por escrito, o que gostariam de comprar, com suas principais características e seus valores;

14 – Jornais: Separe algumas reportagens e escolha dois estudantes: um para ser o repórter e outro para ser o telespectador. Peça que o repórter leia a notícia para o telespectador fora da sala de aula. O telespectador deverá prestar atenção no que for falado para depois voltar para a turma e contar o que escutou no ouvido de determinado colega, e este repassará a informação para o colega ao lado, em uma espécie de telefone sem fio. O último a ouvir a reportagem deverá falar em voz alta qual a notícia que recebeu. A professora lerá a notícia para todos e perguntará aos estudantes se houve ruído na informação;

15 – Dicionário: Providencie o máximo de dicionários que puder. Explique para que serve o dicionário e como estão organizadas as palavras. Depois peça que pesquisem no dicionário a palavra que você escreverá no quadro. Vence quem encontrá-la primeiro e ler o significado dela;

16 – Cordel: Explique para a turma a origem do cordel. Faça um varal na sala com diversos cordéis pendurados. Solicite que cada estudante escolha um cordel para a leitura em duplas ou individualmente e tentem apresentá-lo cantando;

17 – Diário: Sugira que a turma faça um diário com os melhores momentos vivenciados na escola e compartilhem-no depois com os demais;

18 – Boletos de contas: Solicite que os estudantes tragam de casa contas dos meses anteriores, e cada estudante deverá ler para os colegas as informações presentes nele, como vencimento, valor gasto e o que foi consumido;

19 – Bulas de remédios: Separe algumas caixas de remédio com a bula. Peça que os estudantes dividam-se em três grupos: médico, paciente e farmacêutico. Explique a função de cada um e distribua papéis em branco para que o grupo dos médicos prescreva os remédios que estão disponíveis nas salas. Logo após isso, o paciente deverá ler a receita para o farmacêutico, que irá separar a medicação correta;

20 – Fábulas: Providencie uma caixa ou cabides com roupas para as crianças se fantasiarem para representar, por meio de peça teatral, as fábulas lidas ou contadas;

21 – Convites: Prepare com a sua turma uma peça teatral para apresentar na escola para os outros colegas. Elabore com os estudantes um convite bem caprichado para convidá-los a assistir;

22 – Livros de literatura: Peça que os estudantes escolham um colega da turma para lerem juntos. Deverão, de forma criativa, contar a história com outros personagens conhecidos da literatura e mudar o final também.

6.3 Estante com os diversos gêneros literários

O professor, de certa forma, sempre é lembrado pelos estudantes em seu fazer pedagógico. Ser lembrado por promover ações de leitura diárias certamente influenciará a vida de uma pessoa. A seleção dos materiais de leitura deve considerar o interesse dos estudantes, e é necessário haver locais adequados para ler. As salas de aulas precisam de acervos com variedades textuais para facilitar o processo de alfabetização.

Para se formar leitores, é imprescindível que a criança entre em contato primeiramente com histórias em livros físicos. Os diversos gêneros textuais podem ser apresentados em sala de aula de forma atrativa, seja em estantes ou de qualquer forma que possibilite o acesso diário dos estudantes.

Figura 28 – Estante de gêneros textuais



Fonte: Acervo pessoal.

A estante acima foi apresentada na defesa da dissertação e possibilitou acomodar em um pequeno espaço 10 gêneros textuais, tais como: cordel, dicionário, adivinhas, piadinhas, propagandas, gibis, fábulas, receitas, bilhetes e livros de literatura.

Para tornar a leitura mais atrativa, solicite que as crianças levem para a sala os materiais de leitura que têm em casa, aproveitando os diversos tipos textuais. A cada dia da semana, utilize gêneros textuais diferenciados, tais como: conto, crônica, artigo, fábulas, lendas, piadas, adivinhações, história em quadrinhos, resumo, receita culinária, carta, propaganda, dicionário, manual de instruções, anúncios de classificados, diário, notícias, letra de música, aviso, regras de jogo e verbetes de dicionário.

A partir das mudanças educacionais dos últimos anos, considera-se essencial abordar textos do dia a dia com as crianças, suporte de textos e materiais que possuem uma função social, e que são reais como aqueles que envolvem receitas culinárias, bulas de medicamentos e manual de instruções de brinquedos e outros produtos (ARRUDA, 2022, p.296).

A leitura quando decorre da prática social das crianças e das famílias tende a fazer mais sentidos para elas. Assim, ao socializar e explorar o que trazem de casa, perceberão gradativamente a questão mais importante da leitura: a sua função social.

Leia sempre o material com antecedência para que não haja surpresas desagradáveis. Escolha de preferência uma história que não seja muito curta nem extensa demais. Em histórias prolongadas, as crianças dispersam-se, o que prejudica a continuidade da leitura.

Ao ler uma história, faça isso com entonação adequada da voz, gesticulando e encenando sempre que possível. Apresente os diversos textos com recursos que despertem a atenção das crianças, tais como fantoches, dedoches, aventais de histórias, caixa com figuras ou objetos, roupas improvisadas com TNT ou fantasias infantis.

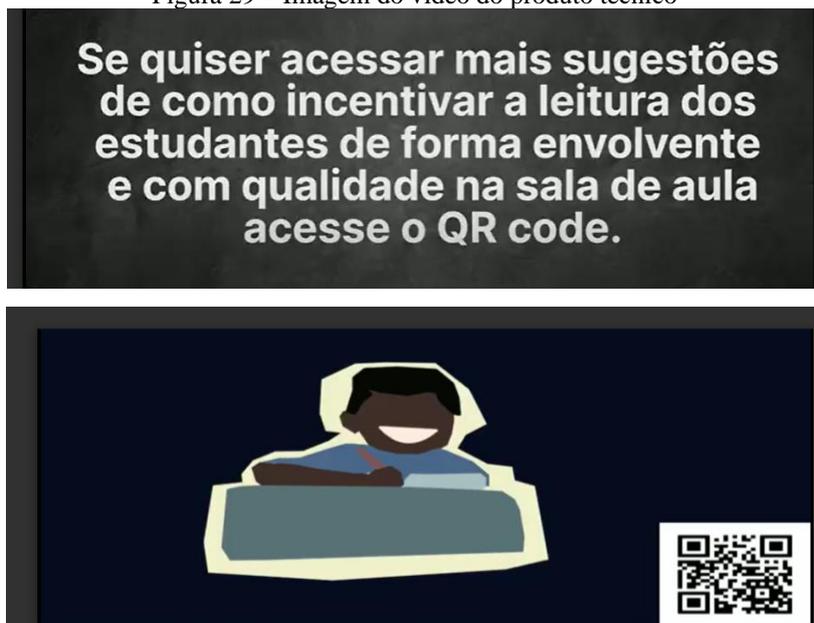
As crianças gostam de espaços arejados e confortáveis para esses momentos. Se na escola houver árvores ou espaços abertos, saia da rotina e promova a leitura em locais que não sejam a sala de aula sempre que possível. Na sala de aula, as rodas de leitura são bem apreciadas também pelas crianças.

. As práticas de leitura quando devidamente trabalhadas diariamente na escola por todos os professores promoverá mais estímulo nos estudantes para que aprofundem suas experiências com a leitura.

6.4 22 Dinâmicas de leitura em vídeo

Foi elaborado um vídeo com animação e sugestões de como promover os momentos de leitura utilizando os diversos gêneros literários. No vídeo, recomenda-se que os professores priorizem os momentos de leitura todos os dias no início da aula. Sugere ainda que semanalmente avaliem a proficiência leitora dos estudantes, e que façam anotações para acompanhar a evolução da leitura deles.

Figura 29 – Imagem do vídeo do produto técnico



Fonte: Acervo pessoal.

Ao acessar o *QR code*, são apresentadas 22 dinâmicas de leitura que utilizam os diversos gêneros textuais, proporcionando uma experiência divertida para todos os dias.

É importante que a comunidade escolar dedique mais esforços para o incentivo à leitura de forma prazerosa. O professor pode fazer a diferença nas escolas colocando em prática diariamente a leitura de forma envolvente e com qualidade aos estudantes para termos melhor qualidade na educação e sermos de fato um país de leitores.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou compreender quais são os fatores de qualidade que podem repercutir para a formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental. A resposta foi orientada a partir do objetivo geral: analisar a relação entre os fatores de qualidade que podem contribuir na formação do leitor e nos resultados do Saeb. O presente estudo trouxe dados referentes à realidade de duas escolas localizadas na Região do Gama, no Distrito Federal, com resultados distintos no Ideb.

Verificou-se que, na série histórica do Saeb, a escola com o melhor resultado no Ideb está sempre superando as metas, pois têm em seu cotidiano diversos fatores que repercutem nos hábitos de leitura, como a utilização da biblioteca semanalmente e projetos de leitura inseridos no Projeto Político Pedagógico colocados em prática na sua íntegra. Para os estudantes que precisam de intervenção pedagógica nesta escola, é oferecido o reforço no contraturno no início do ano letivo. Desta forma, os índices de aprovação e a média do Saeb dos estudantes são elevados.

Já a outra escola quando realizada a pesquisa em 2022, não continha em seu Projeto Político-Pedagógico ações de reforço no contraturno, os estudantes não frequentavam a biblioteca da escola e os projetos de leitura existentes no PPP não eram praticados em sua integralidade. Em 2023 o diretor da escola informou que conseguiram inserir o projeto do reforço no contraturno no PPP e que no início do ano os professores estariam atuando com este reforço.

Ao descrever, com base em fotos, a infraestrutura física dedicada à leitura das escolas públicas dos anos iniciais do Gama, nota-se que a maioria das escolas possuem locais com infraestrutura adequada. Entretanto, a maioria não conta com um mediador da leitura para atuar diretamente com os estudantes. Por esta razão, alguns professores deixam de frequentar estes espaços com os discentes. Os poucos profissionais que atuam na biblioteca geralmente são professores readaptados com restrições, que ficam responsáveis apenas pela organização do espaço, deixando de atuar diretamente por meio de projetos de incentivo à leitura.

Não devem existir escolas sem bibliotecas e seus respectivos bibliotecários. [...]. A biblioteca pode auxiliar aos alunos alfabetizados ou não, em sua competência leitora, para ampliar os horizontes de leitura e formação como cidadão. Pode-se considerar que ela não é a única forma de acesso à informação, mas é de caráter essencial para a qualidade da educação. Sendo assim, são imprescindíveis os esforços para a concretização dos objetivos com locais adequados para a leitura (MILANESI, 1993, p. 87-88).

Os professores e diretores de ambas as escolas pesquisadas elencaram de forma unânime sobre as ações pedagógicas de incentivo à leitura que possivelmente elevem a qualidade no aprendizado do estudante. Entre as principais ações mencionadas estão o reforço no contraturno, a existência de profissionais qualificados nas bibliotecas e os projetos de leituras factíveis e constantes no PPP.

Houve a percepção também da maioria dos entrevistados em relação à importância de o professor conduzir as práticas de leitura de forma mais dinâmica. Desta forma, o produto técnico teve como objetivo elaborar um conjunto de estratégias didáticas para a promoção da formação do leitor nos anos iniciais de forma que repercuta no Saeb.

Com as avaliações do Novo Saeb a se iniciarem no 2º ano do Ensino Fundamental, fica evidente a necessidade de melhor preparação dos estudantes na educação infantil para que sejam alfabetizados no 1º ano. Daí a necessidade de que as ações pedagógicas, na instituição que atendem à Educação Infantil, sejam planejadas, tenham intencionalidade e partam de situações reais do cotidiano por meio do letramento. Sem alfabetização de qualidade não há proficiência leitora dos estudantes para responder com eficiência aos itens das avaliações tais como do Saeb. O suporte pedagógico aos professores e monitoramento por parte dos gestores e da secretaria de educação são necessários também para que alcancemos melhor desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas.

Sugiro mais estudos por parte das outras regiões do Distrito Federal e que a Secretaria de Educação disponibilize uma equipe técnica para analisar os artigos, dissertações e teses oriundas principalmente dos professores e assim promovam melhor visibilidade as pesquisas colocando-as em prática no Distrito Federal com o objetivo de elevarmos a qualidade da educação da capital do país.

Percebe-se que, nas escolas do Gama que não têm alcançado melhores resultados no Saeb, faltam ações pedagógicas de leitura mais eficazes para elevar o aprendizado do estudante por meio do reforço no contraturno e da elaboração de projetos de leitura factíveis que constem na proposta pedagógica. Caberá aos

professores destinar tempo diariamente em suas aulas para desenvolver habilidades de leitura. Enquanto deixarem de atuar no desenvolvimento dessas habilidades, continuaremos a presenciar índices reduzidos de proficiência leitora em nossa região.

Para obter melhor qualidade na educação, a ponto de repercutir no Saeb, entende-se a necessidade de resolver os problemas estruturais, tais como: condições de trabalho, quantidade de estudantes recomendada pelo CNE, principalmente na educação infantil. Ao observar que o currículo da educação infantil do DF preconiza claramente a elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita, percebe-se que tem faltado aos professores o acesso a essas informações e a prática desse currículo.

Para a realização da avaliação do Saeb fica evidente que o estudante que consegue ler, escrever e compreender textos em seus diferentes estágios com habilidades tais como inferir, deduzir entre outros terão melhor aproveitamento nos testes. A pesquisa realizada possibilitou também a compreensão dos fatores que podem repercutir no desempenho dos estudantes em avaliações externas em larga escala.

Os bons resultados no Saeb estão relacionados aos projetos que envolvem o gosto pela leitura e a qualidade dos profissionais da educação. É preciso considerar os resultados do Saeb para orientar políticas públicas e as práticas pedagógicas. O caminho é compartilhar o conhecimento e as experiências que estão dando certo nas escolas com melhores resultados e replicar essas ações nas outras escolas, para que o Distrito Federal avance com equidade.

Desse modo, os resultados encontrados indicaram que o caráter multifatorial para a construção do leitor requer o envolvimento de todos os atores com políticas públicas voltadas para uma educação eficaz. Isso implica na promoção da universalização das bibliotecas, a formação do professor com ênfase na alfabetização e na leitura, além do investimento do letramento na educação infantil. Juntamente com o empenho das famílias e dos gestores, a educação brasileira produzirá melhores resultados. A pesquisa realizada possibilitou, portanto, a compreensão dos fatores relacionados à leitura que podem repercutir no desempenho dos estudantes em avaliações externas em larga escala, como o Saeb.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; FERREIRA, Andreia Tereza Brito. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 36, p. 1-36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698159401>. Acesso em: 14 de mar. 2023.

ALÇADA, Isabel *et al.* (org.). **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599972>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ALMEIDA, Núbia Régia de; MELO, Márcio Araújo de. A prática de leitura de uma escola da rede pública estadual do Tocantins reorientada pela “Prova Brasil”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 9-26, 2018. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_05fb4dc9e8864889a02ea5aefaf6b907. Acesso em: 9 jun. 2022.

ÁLVAREZ ZAPATA, Didier. **Resultado de los Primeros Encuentros Regionales de Lectura y Escritura**. Bogotá: Asolectura, 2002.

AMORIM, Darley Kury Marques de *et al.* A importância da leitura nas séries iniciais. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 7, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2630>. Acesso em: 6 jun. 2023.

AQUINO, Maria de Fátima; SARINHO JÚNIOR, José Maria de Aguiar. Práticas de leitura em sala de aula e sua relação com as concepções de leitura do SAEB. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 1, p. 45-69, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/4>. Acesso em: 13 abr. 2022.

ARAÚJO, Juliana Maria. *et al.* Fatores escolares como determinantes do desempenho dos alunos da educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, n.p, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/37190>. Acesso em: 4 jun. 2023.

ARAÚJO, Liane Castro. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 345-360, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont. **Livros que andam: disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do Programa Literatura em Minha Casa**. Curitiba: CRV, 2011.

ARRUDA, Tatiana Santos. Curso tempo de aprender e Educação Infantil: Uma análise crítica. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, Piauí, v. 26, n. 50, p. 281-314. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/291>. Acesso em: 16 maio 2023.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 13-31.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 4003, de 30 de julho de 2020**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e alterar o prazo para que os sistemas de ensino efetivem a universalização das bibliotecas escolares físicas ou virtuais. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2259035>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 9.484, de 2018**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2018b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1639337&filename=PL+9484/2018. Disponível em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escala de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb**: apresentação. Brasília, DF: MEC, 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=As%20metas%20estabelecidas%20pelo%20Ideb,sistema%20educacional%20dos%20países%20desenvolvidos>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança programa “Conta pra mim” para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 5 dez. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-counta-pra-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Saeb**. Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb?start=20>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de novembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília, DF: 2019c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Português tem apenas 1,6% de aprendizagem adequada no Saeb**. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271-apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Turismo. Plano Nacional do Livro e Leitura. **Gov.br**, Brasília, DF, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRAVO, Maria Helena *et al.* Avaliação educacional no Brasil: artigos acadêmicos de 1997 a 2018. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8681>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CALDAS, Elaine Formentini. **A Trajetória dos Programas Oficiais de Leitura e da Biblioteca Pública no Brasil Durante o Período de 1937-2004**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CANCINO, Victor; MONRROY, Leonardo. Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. **Ensaio**, Minas Gerais, [s. l.], v. 25, n. 94, p. 26-58, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>. Acesso em: 9 maio 2023.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CASTRO, Maria das Graças Monteiro. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p. 92-94.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura de 1º grau: a proposta dos currículos. *In*: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática. *In*: RIBEIRO, Getúlio; RIBEIRO, Mara Rejane Alves Nunes (org.). **Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares**. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 221-246.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**: Gama. Brasília, DF: Codeplan, 2021. Disponível em: <https://pdad2021.ipe.df.gov.br/static/downloads/relatorios/gama.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623675138>. Acesso em: 9 maio 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CROPANI, Ottaviano de Fiori. **Livro, biblioteca e leitura no Brasil**. Brasília, DF: [s. n.], 1998. Disponível em: <http://www9.cultura.gov>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9266/1/Eudes%20Oliveira%20Cunha.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Controladoria Geral do Distrito Federal**. 2023. Disponível em: <https://www.participa.df.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **PDLL – Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura**: Brasília, capital da leitura. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Infantil**: Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens**: BIA. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2014.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/aspesquisas-2/>. Acesso em: 26 maio 2022.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *In*: VELOSO, Fernando *et al.* (org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FLORES, Onice Claro. Leitura e consciência linguística. Leitura e consciência linguística. **Letras De Hoje**, Porto Alegre, 53(1), p.149–157, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.1.28535>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale. **Au BO spécial du 26 mars 2015**: Programme de L'École Maternelle. Paris: Ministère de L'Éducation Nationale, 2015. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html> Acesso em: 10 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski; REAL, Giselle Cristina Martins. Resultados positivos do Ideb em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-400%20int.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FULGENCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

GATTI, Márcio Antônio; ALMEIDA, Matheus Henrique de. Aspectos de uma não leitura: Projetos Político-Pedagógicos e democracia. **Laplage em Revista**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 202-211, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731255p.202-212>. Acesso em: 6 jun. 2023.

GOMES, Francimarcos Peixoto; VIDAL, Eloisa Maia. Formação continuada e resultados no Ideb: o que dizem os questionários contextuais de diretores e professores do Saeb/2017. **Teoria e Prática da Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 23-41, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/56501>. Acesso em: 31 maio 2022.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). **INAF Brasil 2018: resultados preliminares**. 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO EDUKBANK. **Perspectiva sobre a educação brasileira**. 2022. Disponível em: https://uploads-ssl.webflow.com/631a031d9c31a239adf98cbb/637237003c5c1b6e183f5e2b_Perspectivas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20-%20Instituto%20Educbank.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA (IILER). **Cartografias da Leitura**. Rio de Janeiro: PUC, 2018. Disponível em: <https://cartografias.catedra.puc-rio.br/wp/2018/01/24/plano-do-distrito-federal-do-livro-e-leitura-pdll/>. Acesso em: 31 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Escalas de proficiência do Saeb**. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/escalas-de-proficiencia-do-saeb>. Acesso em: 12 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Ideb**. 2020a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 8 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Sistema de avaliação da educação básica**: documentos de referência. Brasília, DF: Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes->

institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-documentos-de-referencia-versao-preliminar. Acesso em: 12 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB**. Brasília, DF: Inep, 2019c. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5181299>. Acesso em: 31 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: Inep, [2001]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de resultados do Saeb**: Volume 1 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 8 fev. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/retratos-da-leitura-em-bibliotecas-escolares/>. Acesso em: 26 maio 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 26 maio 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **As lições dos quatro estados líderes do IDEB**. 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/49/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Acesso em: 9 maio 2023.

JANNUZZI, Paulo. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e Aplicações. 6. ed. Campinas: Alínea, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

LERNER, Delia. **É preciso dar sentido à leitura**. [Entrevista cedida a] Márcio Ferrari. **Nova Escola**, [s. l.], n. 195, 1 set. 2006. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/957/delia-lerner-epreciso-dar-sentido-a-leitura>. Acesso em: 23 maio 2022.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **EDT: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 1, v. 3, p. 1-8, 2000. Disponível em:

https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10633/ssoar-etd-2000-3-mantoan-educacao_para_todos_desafios.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2000-3-mantoan-educacao_para_todos_desafios.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

MARAFELLI, Maria Cecília; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-997, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LqdJgDtX6mXF96c5T9VxFwG/?lang=pt#>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MARQUES NETO, José Castilho. **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. Disponível em: <http://gg.gg/11ss8z>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectivas**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189.

MILANESI, Luís. **O que é biblioteca**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base nacional determina que crianças sejam alfabetizadas até o segundo ano do fundamental**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,aprender%20a%20ler%20e%20escrever>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 11 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros de atualização do Sistema de avaliação da Educação Básica – Saeb**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: [Novo_Saeb_Parametros_de_Atualizacao_26_12_2022.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/novo_saeb_parametros_de_atualizacao_26_12_2022.pdf). Acesso em: 3 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil**. 2018b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MIRANDA, Simão. **Oficina de criação literária: Como ensinar saberes e sabores da leitura e da escrita**. 1 ed. São Paulo: Papiros, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. **Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da rede municipal de Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Envolver as famílias na alfabetização e aprendizagem: Resumo de Políticas 9 do UIL**. 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249463_por.locale=en. Acesso em: 12 jul. 2022.

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola, distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

PEROZA, Odaléia Terezinha. **Ensinar e aprender a ler: projetos de leitura na escola**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3245/1/PEROZA.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2023.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. **Desenvolvimento e distúrbios da Linguagem**. Porto: Porto Editora, 1994.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Direção Geral da Educação**. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Portugal, 2016.

QEDU. **Aprendizado adequado**. 2019. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 25 maio 2022.

QEDU. **EC 01 DO GAMA**. 2021a. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/53002814-ec-01-do-gama>. Acesso em: 8 maio 2023.

QEDU. **EC 07 DO GAMA**. 2021b. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/53002865-ec-07-do-gama>. Acesso em: 8 maio 2023.

QEDU. **Evolução nota Saeb do Brasil**. 2021c. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 10 fev. 2023.

RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. **Efectividad escolar y cambio educativo: en condiciones de pobreza en Chile**. Santiago: Ministerio de Educacion/Unicef, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2108/mono-925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 mar. 2023.

RIBEIRO, Vanda Mendes; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Potencialidades e limites do IDEB: analisando o que pensam gestores educacionais de municípios com melhores resultados no Estado de São Paulo. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anped, 2011. p. 1-17.

RODRIGUES, Márcio Urel; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; SILVA, Luciano Duarte. Formação inicial de professores “para dentro da profissão” no âmbito do Pibid/matemática. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 25, n. 1, p. 26-45, maio 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/7284>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SAHLBERG, Pasi. **Lições Finlandesas 2.0**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

SANTOS, Célio Serafim dos. **Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Divinópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1313>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SARGIANI, Renan; MALUF, Maria. Regina. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 477-484, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-976614>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Formação de leitores literários: o professor leitor. *In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania (org.).* **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009, p. 23-26.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Francisco de Assis da Costa. O reforço escolar na escola pública Municipal-Relato de experiência. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 172-177, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12666>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SILVA, Jackeline Sousa. As contribuições do ensino de escrita para a formação do leitor proficiente avaliado sob a perspectiva do Saeb. **Revista Linguagens & Letramentos**, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 76-101, 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1333>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos.** Petrópolis: Vozes, 2018.

SIQUEIRA, Idmea Semeghini. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. *In: FAILLA, Zoara. Retratos da Leitura no Brasil.* São Paulo: Instituto Pró Livro, 2021. p. 78-90.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jknBnxwJBZDTH8wLwzK9N9h/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3157/2892>. Acesso em: 13 fev. 2023

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016b.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. **Revista Educação**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146 -173, dez. 2014.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VII, n. 20, jul./out. 2009. Disponível em: <http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SOARES, Thays Ferreira. **Análise do efeito da política de ciclos implantada em escolas públicas do Distrito Federal.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39408/1/2019_ThaysFerreiraSoares.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Pediatras recomendam a leitura do adulto para a criança como forma de promover o desenvolvimento das crianças. **SPB**, Rio de Janeiro, 25 ago. 2017. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/pediatras-recomendam-a-leitura-do-adulto-para-a-crianca-como-forma-de-promover-o-desenvolvimento-das-criancas/>. Acesso em: 25 maio 2022.

VÓVIO, Claudia Lemos.; ROMERO, Marcia. A formação de leitores (as) no ciclo de alfabetização: a palavra escrita como brinquedo e a leitura como brincadeira. *In:*

SILVEIRA, E. *et al.* **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 153-175.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Farias de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 237-46, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CN8JBpBvHNF5YGnzPVkqQRh/?lang=pt#>. Acesso em: 24 mar. 2023.

APÊNDICE A – PARECER DO CEP APROVANDO AS PESQUISA NAS ESCOLAS

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:									
Tipo ↕	CAAE ↕	Versão ↕	Pesquisador Responsável ↕	Comitê de Ética ↕	Instituição ↕	Origem ↕	Última Avaliação ↕	Situação ↕	Ação
P	63996722.1.0000.5540	2	ALESSANDRA DE OLIVEIRA VILELA	5540 - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - UnB		PO	PO	Aprovado	

APÊNDICE B – CARTA DE REVISÃO ÉTICA – CEP/CHS

Prezados,

A pesquisa **“Fatores de qualidade para a formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo em escolas públicas do Distrito Federal”** busca, a partir da análise documental e da entrevista semiestruturada, observar a percepção dos participantes da pesquisa – gestores e professores do 3º e do 4º anos do ensino fundamental das unidades de ensino (UEs) selecionadas, a fim de que possa ser respondida a questão de pesquisa: Quais fatores podem repercutir na formação do leitor e conseqüentemente nos resultados do Saeb? Nessa perspectiva, o objetivo geral é analisar quais fatores de qualidade podem contribuir na formação do leitor e nos resultados do Saeb. Mais especificamente, analisar a série histórica dos resultados do Saeb de Língua Portuguesa de 2005 a 2019 das escolas públicas do Distrito Federal; descrever, com base em fotos se nas escolas públicas há locais apropriados destinados à leitura; investigar a percepção dos professores e diretores de duas escolas públicas dos anos iniciais do Distrito Federal sobre as ações pedagógicas de incentivo à leitura; e elaborar Produto Técnico por meio de um conjunto de estratégias didáticas para a promoção da formação do leitor nos anos iniciais.

Listo os riscos a seguir, com as suas respectivas soluções. Quanto ao primeiro, o possível caso de o entrevistado não dispor de tempo para responder ao instrumento; como solução, proponho garantir explicações necessárias para responder às questões de forma precisa, enfatizando que o tempo para a entrevista será no máximo de 15 minutos. O segundo risco seria o uso do gravador para registrar a entrevista, sendo a solução solicitar permissão antes de iniciar a entrevista e informar sobre a garantia de sigilo e anonimato, inclusive por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esclareço que tomarei todas as providências para manter o sigilo dos dados e o anonimato dos participantes. Os dados dos entrevistados e as gravações ficarão armazenadas no drive do computador por cinco anos e serão deletados. O terceiro risco é referente às fotos das bibliotecas; a solução é assegurar a confidencialidade e a privacidade, bem como a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiros. Enfatizo que não serão feitas imagens das crianças, pois o foco é a

biblioteca.

Identifica-se a relevância da pesquisa devido ao atual contexto, no qual têm sido evidenciados resultados insatisfatórios na proficiência leitora dos alunos. Esta pesquisa pretende auxiliar na compreensão de fatores intraescolares que possam repercutir no desempenho dos estudantes e, a partir disso, oportunizar políticas públicas a fim de oferecer melhor capacitação dos professores e disponibilização de bibliotecas nas escolas com acervos e funcionários capacitados.

Alessandra de Oliveira Vilela (pesquisadora)

Girlene Ribeiro de Jesus (orientadora)

Brasília, 7 de novembro de 2022

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Perguntas para a entrevista dos professores

Quadro 1 - Objetivos e questões de pesquisa

Objetivo geral	Questões de pesquisa
Analisar a relação entre os fatores que podem contribuir no fomento à leitura e nos resultados do Saeb.	Quais ações pedagógicas de incentivo à leitura a escola tem realizado?
Objetivos específicos	
1-Analisar a série histórica dos resultados do Saeb de Língua Portuguesa de 2005 a 2019 das escolas públicas do Distrito Federal;	1- Quando é divulgado o resultado do Saeb, quais ações são realizadas na escola?
2 - Descrever, com base em fotos se nas escolas públicas há locais apropriados destinados à leitura;	2-O que você sugeriria para melhorar o atendimento dos alunos na biblioteca da sua escola?
3-Investigar a percepção dos professores e diretores de duas escolas públicas dos anos iniciais do Distrito Federal sobre as ações pedagógicas de incentivo à leitura;	3- Como estão acontecendo os projetos de leitura da proposta pedagógica da sua escola? 4-Que sugestões apresentaria para melhorar a eficácia do projeto? 5-Quais ações de reforço são desenvolvidas na escola para auxiliar os estudantes que ainda não sabem ler? 6-Qual a frequência em que ocorre o reforço no contraturno?
4- Elaborar Produto Técnico por meio de um conjunto de estratégias didáticas para a promoção da formação do leitor nos anos iniciais.	7- Nos últimos quatro anos, você participou de algum processo de formação continuada voltado para o incentivo à leitura dos alunos? 8- Em sua opinião, quais ações podem incentivar a leitura dos alunos de forma envolvente e com qualidade na sala de aula? 9- Qual o seu nível de formação? () Ensino superior completo () Mestrado () Especialização () Doutorado 10-Há alguma informação que gostaria de acrescentar para esta pesquisa?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DOS DIRETORES

Perguntas para a entrevista dos diretores

Quadro 1 – Objetivos e questões de pesquisa

Objetivo geral	Questões de pesquisa
<p>Analisar a relação entre os fatores que podem contribuir no fomento à leitura e nos resultados do Saeb.</p>	
Objetivos específicos	
<p>Investigar a percepção dos professores e diretores de duas escolas públicas dos anos iniciais sobre o papel de ações pedagógicas de incentivo à leitura sobre os resultados acadêmicos dos estudantes.</p>	<p>1 - Tempo que atua na gestão da atual escola: 2 - Quais ações pedagógicas de incentivo à leitura a escola tem realizado com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental? 3 - Quando é divulgado o resultado do Saeb, quais ações são realizadas na escola? 4 - Como estão acontecendo os projetos de leitura da proposta pedagógica da sua escola? 5 - Quais sugestões apresentariam para melhorar a eficácia do projeto? 6 - Quais ações de reforço são desenvolvidas na escola para auxiliar os estudantes que ainda não sabem ler? 7 - Nos últimos quatro anos, você participou de algum processo de formação continuada voltado para o incentivo à leitura dos estudantes? 8 - Em sua opinião, quais ações podem incentivar a leitura dos alunos de forma envolvente e com qualidade na sala de aula? 9 - Considerando sua experiência em gestão, o que precisa acontecer nas escolas para que alcancem melhores resultados na proficiência leitora dos estudantes? 10 - Em sua escola, de qual forma é realizado o acompanhamento por parte da gestão para saber quais alunos apresentam dificuldades na proficiência leitora? 11 - Quais fatores têm interferido para que a sua escola alcance melhores resultados na avaliação do Saeb? 12 - Qual o seu nível de formação? <input type="checkbox"/> Ensino superior completo <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Doutorado 13 - Há quanto tempo trabalha como gestor de escola? 14 - Há alguma informação que gostaria de acrescentar para esta pesquisa?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.